

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

*INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ESCRITURA PARA UN NIÑO DE 6  
AÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES*

**INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA:**

**JESSICA BERNAL MARTÍNEZ**

**ASESORA DE TESIS:**

**MTRA. ALEJANDRA CASTILLO PEÑA**

**CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2020**

# AGRADECIMIENTOS

*A mis padres por el apoyo y el amor incondicional que han demostrado. Por enseñarme a valorar, agradecer y crecer en cada momento a pesar de las adversidades.*

*A Toño, Luis, Néstor y Santiago por el cariño y la paciencia; por ser un pilar importante en mi vida.*

*A mis abuelos por el apoyo moral, el cariño y los consejos que me permiten ser cada día mejor.*

*A Carlos por motivarme, apoyarme y demostrarme su amor incondicional siempre*

*A la Maestra Alejandra por ser parte de este proyecto, compartir su conocimiento que me ha permitido crecer como profesional de la educación.*

## CONTENIDO

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
1 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU PRÁCTICA	9
1.1 Educación especial	9
1.2 Necesidades educativas especiales e integración	10
1.3 La educación inclusiva	13
1.4 Adecuaciones curriculares	17
1.5 Evaluación psicopedagógica	18
1.6 Intervención psicopedagógica	20
2 PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS DE LECTOESCRITURA	22
2.1 Conductismo	23
2.2 Constructivismo	24
2.2.1 Perspectiva sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura	25
2.2.2 Perspectiva psicogenética del aprendizaje de la lectura y la escritura	26
2.2.2.1 ¿Qué es leer y escribir desde la perspectiva psicogenética?	27
2.2.2.2 ¿Cómo se aprende a escribir desde la perspectiva Psicogenética?	29
2.2.2.3 ¿Cuál es el papel del alumno en el proceso de aprendizaje de la escritura desde la perspectiva psicogenética?	44
2.2.2.4 ¿Cuál es el papel del docente en el proceso de aprendizaje de la escritura desde la perspectiva psicogenética?	45
3 PROCEDIMIENTO	47
3.1 Identificación de la problemática	47
3.2 Participante	48
3.3 Escenario	48

3.4 Evaluación inicial	50
3.4.1 Instrumentos y técnicas de evaluación	50
3.4.2 Procedimiento de la evaluación inicial	54
3.4.3 Resultados de la evaluación inicial	55
3.5 Programa de intervención	58
3.5.1 Diseño del programa de intervención	59
3.5.2 Aplicación del programa de intervención	62
3.5.3 Resultados obtenidos con la intervención	66
4 CONCLUSIONES	69
5 REFERENCIAS	73
ANEXOS	77
Anexo 1 Cuestionario para padres de familia	77
Anexo 2 Cuestionario para docente	81
Anexo 3 Guía de evaluación para la lectura y la escritura (primera parte)	84
Anexo 4 Hoja de respuestas de la evaluación inicial: escritura	89
Anexo 5 Hoja de respuestas de la evaluación final	90
Anexo 6 Programa de intervención	91

## RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigida a un niño de 6 años con necesidades educativas especiales en el área de la escritura con la finalidad de favorecer su nivel de conceptualización. Dentro del marco referencial se desarrollan conceptos de necesidades educativas especiales con la visión que se describe en la conferencia de la UNESCO celebrada en Salamanca en 1994; la enseñanza y aprendizaje de la escritura desde una perspectiva constructivista psicogenética desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1989 y que es la base del diseño del programa de intervención. La intervención del se llevó a cabo dentro de un centro educativo del sector particular con un caso específico canalizado por la profesora del grupo. Previo al diseño del programa se realizó una evaluación inicial, la cual se compuso de entrevistas para padres y docente, observación del sujeto dentro del aula y otros instrumentos de evaluación para conocer el nivel de conceptualización del niño. A partir de la evaluación inicial se seleccionaron las actividades que pertinentes para cumplir el objetivo antes mencionado, se incluyeron actividades lúdicas que resultarán significativas para el sujeto apoyadas del alfabeto móvil como recurso didáctico, el programa de intervención constó de 12 sesiones mas una sesión de evaluación final. Los resultados de la aplicación del programa muestran un avance significativo en el cual el niño pasó de un nivel silábico a un silábico-alfabético, con lo cual el objetivo de esta intervención se cumple satisfactoriamente.

## INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación es un derecho universal en el cual actualmente se propone que los individuos no sólo sean integrados dentro de un centro escolar, sino que participen de forma activa en las diversas actividades, considerando que cada individuo es diferente y por lo tanto las necesidades son diversas (Echeita, 2007); hablar de educación inclusiva no sólo es referirse a aquellas personas que presentan alguna dificultad física, intelectual o social, es combatir los actos de exclusión y dar atención a todos aquellos que presenten dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales (NEE) o barreras para el aprendizaje y la participación de cualquier índole. Pues de esta forma se podrá garantizar el acceso a los individuos a una educación de calidad (Arnáiz, 2003; Echeita, 2007; UNESCO, 1999); las NEE son un tipo de obstáculos a los que se puede enfrentar un alumno dentro de un centro escolar y las cuales tienen que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje y el contexto al que pertenece (López, 2011).

La educación inclusiva propone el acceso a una educación de calidad, la cual debe responder a la diversidad de los educandos que garanticen la concepción de objetivos planteados para la educación básica. Por lo que la presencia de obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura podría influir de forma negativa en el rendimiento escolar del alumno y por tanto no alcance los objetivos planteados; el aprendizaje de la lectura y escritura es considerado como parte esencial de la formación de los alumnos dentro del sector educativo. Estas son dos competencias fundamentales que median de manera importante las actividades escolares y socio-culturales (Arnáez, 2009; Viñao, 2002). Es así que la lectura y la escritura se convierten en dos habilidades básicas para el buen desempeño de los estudiantes en las escuelas. Un alumno que no logre dominarlas verá afectada no sólo su carrera escolar, sino también su integración en la sociedad, de ahí la importancia de intervenir cuando estas habilidades se ven afectadas.

La lectura y la escritura no son habilidades que se dan de manera aislada y son consideradas habilidades necesarias para el pleno desarrollo de los individuos en un medio social; se trata de dos aspectos derivados del lenguaje cultural y que se utilizan como medio

de comunicación dentro de diversos actos sociales. Entonces, “escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación” (Ferreiro, 2006, p. 44-45). En un estudio realizado por González, Martín y Delgado (2011), en una muestra de sujetos de 5 a 7 años de edad con riesgo a presentar alguna NEE, presentaron un mejor rendimiento tanto en lectura como en escritura al ser incluidos en un programa de intervención del lenguaje escrito; este mismo estudio comprueba que la realización de programas de intervención a edades tempranas (5-7 años) puede contribuir a mejorar el rendimiento de ambas habilidades en alumnos con riesgo de presentar NEE; esto gracias a que reciben una mejor enseñanza y están más expuestos a actividades que favorezcan el aprendizaje del lenguaje escrito; lo anterior demuestra que el diseño y la aplicación de programas de intervención pertinentes a los alumnos considerados con situaciones de riesgo escolar podría resultar benéfico para su lograr los objetivos del currículum y por tanto acceder a una educación de calidad.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigida a un niño de 6 años que presenta necesidades educativas especiales en el área de la escritura con la finalidad de favorecer su nivel de conceptualización; el papel del psicólogo educativo es importante en una intervención psicopedagógica ya que, como especialista en procesos de aprendizaje, cuenta con conocimientos y habilidades para poder diseñar programas de intervención atendiendo a la diversidad a partir de su contexto y dar respuesta a sus necesidades. Lo anterior responde al perfil de egreso propuesto por las Universidad Pedagógica Nacional; para poder llevar a cabo la intervención fue necesario realizar una evaluación inicial la cual permitió conocer en qué nivel de lectura y escritura se encontraba el niño desde el modelo de evaluación de acuerdo a la propuesta de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1989). Así mismo, se determinaron las actividades que se consideraron las más pertinentes para el proceso de intervención.

En la evaluación inicial se aplicaron cuestionarios para padres de familia y docente teniendo una entrevista semiestructurada con la docente; se llevó a cabo una observación dentro del aula para conocer la dinámica del sujeto en su entorno escolar y se aplicó una evaluación curricular sugerida en la guía de evaluación sobre la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita elaborada por la Dirección General de Educación Especial, (SEP, 1993) para conocer el nivel de conceptualización de la lectura y la escritura. El análisis de la información recabada con las acciones mencionadas llevó a concluir que el alumno presentaba áreas de oportunidad en lectura y escritura, sin embargo se consideró trabajar el área de escritura ya que la docente así lo solicitó; se accedió recordando que la lectura y la escritura son habilidades que van de la mano y repercuten una sobre otra; a continuación, se describe de manera general la estructura del presente trabajo.

En el primer apartado se realiza un breve análisis histórico de la educación inclusiva retomando a la educación especial, las dificultades para el aprendizaje, el concepto de necesidades educativas especiales y la integración, así como las barreras para el aprendizaje y la participación para comprender la transición hacia la educación inclusiva y a la práctica utilizada hasta estos días. Se describen los modelos de educación especial y necesidades educativas especiales como antecedentes de la educación inclusiva para poder comprender el objetivo de este tipo de educación y tener una mejor comprensión del trabajo aquí presentado.

En el segundo apartado se hace referencia a la enseñanza de la lectura y escritura. En un primer momento se da un panorama de las distintas corrientes que explican estas habilidades desde las propuestas psicológicas conductista y constructivista haciendo una breve explicación de cada una de las perspectivas. En el caso de la perspectiva constructivista se revisan dos propuestas, la propuesta piagetiana y la Vygotskyana; mencionando que la perspectiva en la que se basó este trabajo fue la propuesta constructivista de Piaget y de la cual se retoman los trabajos de Emilia Ferreiro sobre la enseñanza de la escritura.

En el tercer apartado se explica el proceso que se siguió para la intervención psicopedagógica, identificando la problemática y haciendo la descripción del sujeto y del escenario donde se realizó la intervención; en este mismo apartado se encuentran el desglose de las etapas que conformaron el proceso de intervención. La primera etapa fue la evaluación inicial en donde se describen cada uno de los instrumentos utilizados en la evaluación y se exponen los resultados obtenidos de cada instrumento; se describe la segunda etapa en la que se explica cómo se realizó la propuesta de intervención a partir de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, eligiendo las actividades pertinentes que permitieran favorecer el aprendizaje de la escritura en el niño. Se describen las 13 sesiones que conformaron el programa de intervención, diseñado para el aprendizaje de la escritura y favorecer el nivel de conceptualización ya que, según la evaluación inicial, el sujeto se encontraba en el nivel de conceptualización silábico; posterior se describen los resultados obtenidos durante y después de la aplicación de cada una de las sesiones.

Por último, se concluye el trabajo identificando los alcances y las limitaciones del trabajo, así como áreas de oportunidad y una reflexión sobre el papel del psicólogo educativo en la intervención que se realizó dentro de un colegio privado al sur de la Ciudad de México (CDMX).

# 1 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU PRÁCTICA

Para poder comprender el proceso que ha llevado hasta estos días a lo que hoy conocemos como educación inclusiva, es necesario situarnos en un breve análisis histórico de cómo han sido tratadas las dificultades, necesidades o barreras a las que se enfrentan los estudiantes en la escolarización.

## 1.1 Educación especial

Desde los años cincuenta, existía la educación especial, la cual brindaba atención a las personas que presentaban alguna discapacidad, donde el apoyo se daba mediante programas individualizados adecuados a las características personales de los individuos, en centros o escuelas especiales (Arnáiz, 2003; Durán, 2011); en este contexto, el modelo de educación especial marcaba una restricción a los sujetos considerados *diferentes* los cuales sólo podían asistir a una escuela especial además de connotar su dificultad a una característica de la persona (Bautista, 1993; Castañedo, 2002; Sánchez, 1994), el modelo de educación especial surge con la intención de definir a aquellas personas consideradas diferentes en relación con las personas que no presentaban ningún problema físico. Por tal motivo, surgen las escuelas especiales en contraste con las escuelas regulares para atender al sector considerado especial por sus diferencias con los otros (Arnáiz, 2003).

A las personas consideradas como *diferentes* se decidió calificarlas, por sus características personales, como personas con dificultades de aprendizaje; entendiendo las dificultades de aprendizaje según la definición de La National Joint Committee on Learning Disabilities (1988, citado en Álvarez, Aramburu y de León, 2018) como heterogéneas; donde se presentan dificultades significativas en la adquisición y uso de la comprensión, del habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y las habilidades matemáticas, que pertenecen al individuo; este tipo de dificultades puede estar relacionada con otros trastornos psicológicos que no están ligados a situaciones del contexto familiar y/o social. La atención a las personas consideradas con dificultades de aprendizaje estaba basado en la intervención a partir de pruebas diagnósticas y ejecución de ejercicios que permitieran el desarrollo y

mejoramiento de funciones cognitivas como el lenguaje, la memoria, la coordinación motora, etcétera; lo que conllevó a la creación de las escuelas especiales (Álvarez, Aramburú y de León, 2018)

Sin embargo, la educación especial, desde una perspectiva política y social, connotaba rechazo y exclusión a un grupo determinado de individuos que eran considerados diferentes y que por tanto no cumplían con las condiciones para poder acceder a un contexto escolar regular (Durán 2011), por lo anterior, diversas organizaciones, en respuesta a crear una sociedad igualitaria y permitiendo el acceso a las mismas oportunidades para todos los individuos, independientemente de sus condiciones físicas, promueven el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular (Durán 2011). Es a partir de esta situación y la necesidad de modificar las prácticas educativas y sociales hacia las personas consideradas *diferentes* donde surge la integración y el uso del concepto de necesidades educativas especiales (NEE) como respuesta al acceso a la educación para todos como un derecho universal.

## **1.2 Necesidades educativas especiales e integración**

Para finales de los setenta y principio de los ochenta se generan cambios importantes en el ámbito educativo, pues es en esta época donde se inicia la promoción de la integración educativa. Esta iniciativa propone una escolarización integrada en la cual los alumnos considerados con NEE pudieran acceder al sistema educativo público sin importar sus condiciones (Castañedo, 2002); en el proceso de transición del modelo de educación especial al de integración educativa hay un cambio en la intervención, se eliminan los programas individualizados de las escuelas especiales, pues esto era visto como segregación de las personas consideradas con problemas individuales, y en su lugar se propone un modelo de integración educativa a la escuela regular donde se pretende integrar a todas las personas sin importar su condición. (Domínguez; López; Pino; Vázquez, 2015).

Álvarez, Aramburu y de León (2018) señalan que, a diferencia de la educación especial, las NEE tienen relación con características contextuales del individuo y no solo personales. Por lo tanto, las intervenciones que se brindan desde una perspectiva integradora tienen que basarse en la interacción del individuo con su contexto ya sea familiar, social y escolar.

Es necesario comprender las NEE desde un enfoque contextual y en la cual se engloba a un grupo de personas que presenta alguna dificultad en el aprendizaje y el cual requiere apoyo de una medida especial (Bautista, 1993), entonces, desde el modelo de integración educativa, que considera a las personas con NEE no solo por características personales *diferentes* sino también por el impacto del contexto al que pertenecen, busca la proporción de ayudas o servicios pedagógicos en determinados alumnos para lograr los objetivos planteados dentro del marco escolar con la intención de contribuir a su crecimiento tanto personal como social (Bautista, 1993; García-Barrera, 2017); lo que se espera es que cada uno de los miembros de las diferentes sociedades, por derecho universal, pueda tener acceso a la educación sin caer en prácticas de discriminación de ningún tipo. Esta idea se tuvo sus inicios a partir de la Conferencia de la UNESCO (1990) que tuvo lugar en Tailandia.

Esta propuesta mantenía como principal objetivo la integración de las personas con alguna necesidad educativa especial dentro de los centros de educación regular propiciando así una educación sin discriminación y de calidad para todos los alumnos. Con lo que surge el lema que hace hincapié en propiciar una “escuela para todos” (UNESCO, 1990); es en la conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994) donde se establecen una serie de principios, que tienen el propósito de guiar tanto las políticas como las prácticas con el fin de generar una escuela para todos, y que aún siguen vigentes. A continuación, se nombran cada uno de los principios:

- ❖ Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de

conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

- ❖ los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- ❖ las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- ❖ las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan la media más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994, p. viii).

Este tipo de educación busca que se promueva una educación centrada en los alumnos, la cual permita que, sin importar sus características (físicas, intelectuales y sociales), puedan acceder a una educación de calidad. Lo cual es, por ley, un derecho esencial para toda persona, sin importar su condición socioeconómica, ni sus características personales.

Aunque la propuesta de permitir el acceso a todos sin importar condiciones dentro de las escuelas ordinarias parecía algo benéfico y en pro de la educación para todos, las estrategias, los programas y los resultados obtenidos durante las prácticas pedagógicas son insuficientes e inadecuados para ésta población, lo que conllevó a una reestructuración de la propuesta de integración educativa (Bautista, 1993; UNESCO, 1999), pues la integración no respondía a los objetivos propuestos y solo se pensó en una educación diferente para los alumnos con NEE dentro de las escuelas regulares, a partir de un currículo individual y segregado el cual resultaba del currículo global (Domínguez; López; Pino y Vázquez, 2015). Con lo anterior, y retomando aspectos esenciales de la conferencia de Salamanca (1994), se rescatan aspectos importantes para generar la llamada educación inclusiva.

### 1.3 La educación inclusiva

En la necesidad de reconsiderar las prácticas pedagógicas dentro de los centros de educación ordinaria surge *la Declaración y Marco de acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (1999) el cual resalta la necesidad de favorecer la educación inclusiva, en este documento se entiende la educación inclusiva como la reestructuración del sistema escolar permitiendo la mejora de las escuelas y propiciando que los alumnos con NEE puedan tener no sólo el acceso a la escuela ordinaria, sino también a los programas y objetivos de aprendizaje escolares (UNESCO, 1999), bajo esta premisa, se espera que los centros educativos puedan concretar y generar prácticas inclusivas que den respuesta a las características y necesidades que presenta cada niño para lograr este acceso a la educación de calidad (Arnáiz, 2003; Echeita, 2007).

Se espera que las escuelas ordinarias puedan acoger a todos los educandos y se logre la participación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la génesis de una cultura escolar basada en el respeto y la aceptación a las diferencias de cada sujeto (Echeita, 2007), por lo tanto, al ser la educación un derecho universal, la educación inclusiva está sustentada en un marco político y social donde se espera que la educación de calidad pueda llegar a todos los individuos basada en una sociedad más justa e igualitaria (Blanco, 2006). Los principios que refieren la UNESCO (1994) proponen que los centros escolares sean, de determinada forma, una institución clave para la inclusión y por ende combatir prácticas de exclusión.

La educación inclusiva no sólo responde a las necesidades de personas con alguna discapacidad, física o intelectual, sino que también se habla de una atención a la diversidad; entendiendo la diversidad como toda aquella persona que presenta una situación vulnerable y esto le impide tener acceso a una educación de calidad. Por tanto, la educación inclusiva debe ser concebida como una forma de dar solución a las dificultades de aprendizaje de cualquier persona dentro del contexto escolar (Arnáiz, 2003); entonces es en los centros educativos y el personal docente donde recae la responsabilidad de generar prácticas innovadoras en las que se promueva el aprendizaje de todos los alumnos para generar una

participación activa, así como el acceso a la educación en igualdad de condiciones. Menciona Ainscow (2004) que lo anterior podrá ser posible con un profesorado más reflexivo y crítico sobre su propia práctica para poder perfeccionarla.

Con la educación inclusiva surge una nueva perspectiva para identificar aquellas situaciones que pudieran intervenir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y que no tiene que ver necesariamente con características personales o de su contexto sino más bien con situaciones dentro del centro escolar. Se habla ahora de barreras para el aprendizaje y la participación, este concepto considera que los niños no presentan una dificultad o problema en sí mismos, es decir, que la problemática a la que se enfrentan no tiene que ver con rasgos personales, sino que las problemáticas o dificultades a las que se enfrentan pueden ser generados desde los diferentes contextos donde los sujetos se desenvuelven (Ainscow, 2004). Lo que refiere que la situación que está impidiendo el aprendizaje proviene del contexto y no de una característica física o intelectual del individuo.

El uso del concepto de barreras de aprendizaje evita hacer referencia a alguna característica física donde se considera que el individuo es diferente por su condición, por lo que se le atribuye el problema o dificultad para aprender a su condición física o intelectual y es probablemente este tipo de calificativos, los que recaen directamente en la persona y “justifican” que no puedan acceder a una educación de calidad en centros ordinarios, a este respecto, algunos autores como Booth y Ainscow (2000; citados en Echeita, 2007) apuntan a un concepto donde los problemas o dificultades a los que se enfrentan los alumnos no siempre están ligados directamente con las características del individuo en sí, sino que éstos pueden derivarse del contexto en el que el individuo se desenvuelve. Esto ayuda a comprender que es el contexto social y no el individuo lo que hace que se enfrente a problemáticas en su proceso de aprendizaje, lo que se considera como barrera.

En este sentido, Echeita (2007) menciona que, “es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea dificultades y obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de

determinados alumnos” (p.112). Por ende, este concepto nos permite entender desde otra perspectiva los motivos que pudieran impedir o bloquear los procesos de aprendizaje en algunos individuos, entonces, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación permite reflexionar sobre las posibilidades que existen de entender que algunas veces la deficiencia en el aprendizaje de los alumnos no siempre tiene que implicar una condición personal, sino que se encuentran condiciones sociales, que tienen que ver, en la mayoría de los casos con la organización escolar o la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (Echeita, 2007); para López (2011), existen tres tipos de barreras para el aprendizaje y la participación las cuales provienen de diferentes contextos y que se mencionan a continuación:

❖ Barreras Políticas:

Es una barrera que impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas, y que obstaculiza la construcción de una escuela pública sin exclusiones, esto tiene que ver con las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, pues cabe destacar que entre dichas contradicciones existe, entre otras, la de generar una escuela para todos y al mismo tiempo se habla de adecuaciones curriculares. Por tanto, existe una discrepancia entre lo que enuncian las diferentes políticas educativas y la puesta en práctica de las mismas.

❖ Barreras culturales:

Es una barrera que impide la inclusión a través de la cultura generalizada en el mundo de la educación de que hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, ‘normal’ y el ‘especial’ y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la

integración.

❖ Barreras didácticas:

Este tipo de barrera tiene que ver con los procesos de enseñanza aprendizaje y de lo cual forman parte el trabajo en aula, donde se espera que este espacio el alumnado junto con el profesorado puedan construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje; el currículum, en el cual se propone que lo ideal es que sea flexible y accesible a todos los alumnos sin embargo, aún las prácticas educativas se enfrentan a la imposición de un currículum estructurado y poco flexible donde no se toma en cuenta la diversificación en cuanto a proceso de aprendizaje de los alumnos, por ende lo que se espera es convertir las dificultades en posibilidades; y la organización espacio-temporal en el cual se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales, donde, además, se establezcan unos criterios de racionalidad y de científicidad en función del alumnado que haya en esa clase, buscando la heterogeneidad en los grupos de trabajo y no la homogeneidad, estableciendo el apoyo dentro del aula y no fuera para evitar las frustraciones y comparaciones, el respeto a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, la construcción del conocimiento de manera compartida, la sintonía de acción entre el profesorado de apoyo y el profesorado, etc.

Echeita (2007) menciona que el mirar las dificultades a las que se enfrentan los alumnos con deficiencias en el aprendizaje a partir de su contexto nos ayuda a replantear las prácticas educativas y considerar que éstas pueden cambiarse, lo cual no es un proceso fácil pero tampoco es algo imposible; Ainscow (2004) menciona que las diferencias deben ser vistas como una oportunidad. Las prácticas pedagógicas permiten observar las barreras a las que se enfrenta el individuo. Esto invita al profesor a reflexionar sobre su propia práctica y proponer estrategias que permitan el acceso al aprendizaje de todos sus alumnos.

A pesar de los cambios que se han dado a través del tiempo de lo que llamamos ahora educación inclusiva es importante mencionar que el uso de conceptos como dificultades de aprendizaje, NEE y barreras para el aprendizaje tienen algo en común y es que están dirigidos a proporcionar apoyo integral, reconociendo dificultades, necesidades y barreras a las que los individuos se enfrentan; todos estos conceptos utilizados en el ámbito inclusivo deben ayudar a diseñar actividades que promuevan un aprendizaje significativo en todos los individuos (Álvarez, Aramburu y de León, 2018).

Este trabajo está enfocado en un concepto de NEE puesto que la forma de trabajo con el niño fue individual y en el cual se consideraron aspectos del contexto del niño para el desarrollo del programa de intervención.

#### **1.4 Adecuaciones curriculares**

Las adecuaciones curriculares según Blanco (2001) son estrategias que pueden generar una mejora en el desempeño académico de cualquier alumno que presente dificultades o barreras en su proceso de aprendizaje. Esta herramienta pedagógica permite el diseño de estrategias acordes a las características del niño y su contexto; este mismo autor refiere que las decisiones que se tomen tendrán que dar respuesta a las necesidades del alumno, las cuales podrán ser puestas de manifiesto en la evaluación; dentro del concepto de adecuaciones curriculares se pueden observar dos propuestas, la primera se refiere a la descripción del contexto en el que se desenvuelve el individuo y en el cual se revisan los aspectos personal, familiar, social y académico los cuales deben de dar cuenta del estilo de

aprendizaje y los alcances obtenidos hasta el momento para poder ofrecer las estrategias adecuadas a las necesidades que presenta el alumno. La segunda, parte del análisis de la información anterior y en la cual se realiza la propuesta de adecuación para el fortalecimiento de las áreas de oportunidad encontradas en el individuo (Blanco, 2001).

Se habla de una adecuación curricular individual como un instrumento de diseño y desarrollo curricular el cual ofrece soluciones acordes a las características individuales del alumno. Este tipo de adecuaciones no sugiere la exclusión del individuo de su contexto de aprendizaje, sino que “debe facilitar que el alumno participe con su grupo clase el máximo posible del currículum ordinario” (Banco, 2001, p. 54); las adecuaciones curriculares resultan una herramienta de apoyo para el alumnado, con lo cual se puede lograr su participación dentro de las actividades en el aula, permiten el alcance de los objetivos que se proponen dentro del currículum de educación básica, tomando en cuenta las características de cada uno de los alumnos que requieran el apoyo, para fortalecer su proceso de aprendizaje en el área que lo requieran; para proponer estrategias viables, se requiere de una serie de procesos que permitan la realización de las estrategias pertinentes para adecuar el proceso de enseñanza y poder así dar respuesta a las necesidades que presenta el alumno y por lo tanto favorecer su proceso de aprendizaje.

Es de suma importancia considerar que, la propuesta de adecuación curricular debe estar ligada a los resultados de la evaluación psicopedagógica en la cual se especifican los apoyos que la institución brinda. Las adecuaciones contiene una serie de planeaciones tanto profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares, de las cuales se van a modificar las que el alumno necesite, con el propósito de conseguir el alcance de los objetivos planteados por el equipo de trabajo, conformado por el docente y el personal de apoyo (SEP, 2006).

### **1.5 Evaluación psicopedagógica**

Para poder brindar la atención a los alumnos en su proceso de aprendizaje, es imprescindible el apoyo de herramientas como la evaluación psicopedagógica para reconocer la NEE a la cual se está enfrentando el alumno y poder llevar a cabo las acciones

pertinentes. Para López (2011), la evaluación debe ser utilizada para conocer las áreas de oportunidad de la persona, no debe tomarse como una forma de justificar una etiqueta utilizada para referirse a la persona que pudiera presentar alguna dificultad en el aprendizaje. Por ende, la evaluación no tiene que ser visto como algo negativo, sino como un punto de partida que oriente al profesional sobre las competencias cognitivas y culturales sobre las cuales se encuentra la persona e invitar a la reflexión para mejorar sus prácticas educativas. Para Colomer et al. (2005) la evaluación psicopedagógica, desde una perspectiva constructivista de enseñanza-aprendizaje, es entendida como un proceso de recolección y análisis de información de la situación en la que se encuentra el individuo en su proceso de aprendizaje. Se retoman las áreas familiar, social y educativa con la finalidad de tomar decisiones que promuevan un cambio de la situación del individuo en proceso de evaluación.

La evaluación psicopedagógica está destinada a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y resulta de gran importancia ya que nos muestra un panorama en el cual podemos indagar cuál es la situación actual del individuo y de ahí generar estrategias que permitan convertir las áreas de oportunidad del individuo en fortalezas. Ya que, hay que percibir las barreras como una oportunidad de brindar atención pertinente y no como formas de etiquetar o clasificar a los alumnos que requieren apoyo en su proceso de aprendizaje (López, 2011); cabe resaltar que la evaluación psicopedagógica conlleva una demanda, es decir, existen personas que solicitan el apoyo para poder dar atención a los casos de alumnos que manifiestan problemas en su proceso de aprendizaje el cual se prevé que puede ser atendido y brindar una mejora en dicho proceso. La demanda de la evaluación psicopedagógica como mencionan Bonals y González (2005) puede ser requerida tanto por los padres de familia como por el centro educativo o el profesor en curso; una vez que se identifica la problemática se procede a dar inicio a una propuesta de intervención psicopedagógica, la cual debe ayudar al alumno al cumplimiento de los objetivos del currículum para que pueda tener acceso a una educación de calidad.

## 1.6 Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica es una herramienta complementaria del trabajo en el aula, pero no busca suplantar la práctica docente, permite la propuesta de actividades adecuadas a las necesidades de los alumnos en proceso de aprendizaje que permitan la mejora de las áreas de oportunidad que se detectan en uno o más alumnos, Maher y Zins (1989) proponen una serie de elementos que definen la intervención psicopedagógica de acuerdo a su utilidad, las cuales se desglosan a continuación:

- ❖ Práctica de experiencias de aprendizaje organizadas, destinadas a determinar con claridad las necesidades psicológicas y educativas de cada alumno o grupo de ellos.
- ❖ Se produce a lo largo de un periodo de tiempo definido, generalmente a lo largo de una jornada o curso escolar.
- ❖ Se ejecuta bajo la forma de un programa, servicio, método o conjunto de actividades concretas, y está diseñada para alcanzar uno o más objetivos de importancia para el alumno y que se derivan de sus necesidades.
- ❖ Se espera pueda incrementar la posibilidad de reforzar el rendimiento de uno o más estudiantes en desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, logro académico, socialización, forma física, formación desarrollada en su marco.

Para realizar la intervención psicopedagógica es necesaria la elaboración de un plan en el cual se especifican los apoyos y actividades sugeridas que el alumno recibirá en cierto periodo de tiempo; con lo cual se busca que el alumno pueda tener resultados significativos dentro de su proceso de aprendizaje a través de la intervención psicopedagógica (Front, 2007); la intervención psicopedagógica es una herramienta práctica que puede permitir el trabajo a partir de NEE a las cuales se está enfrentando el alumno y propiciar el acceso a una educación de calidad considerando sus propias características y el contexto en el cual se ha desenvuelto.

Cabe mencionar que la intervención psicopedagógica involucra la participación de padres de familia, profesores y especialistas, con la finalidad de enriquecer la propuesta de intervención. Éste punto de vista holístico permite “prestar atención a una amplia gama de factores que pueden ocasionar problemas estudiantiles y encontrar soluciones... en vez de centrarse primordialmente en las características internas del alumno” (Maher y Zins, 1989, p. 15);

Para este trabajo de investigación se diseñó, aplicó y evaluó un programa de intervención psicopedagógica para un niño de 6 años que presenta NEE en el área de escritura, por lo cual se tuvo que adoptar enfoque psicológico de la enseñanza para la escritura del cual se habla en el siguiente capítulo.

## **2 PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS DE LA LECTOESCRITURA**

Existen varias perspectivas que explican el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura; estas han ido evolucionando con el paso del tiempo basándose en los avances que ha tenido la psicología en cuanto a su comprensión de los procesos de desarrollo y de aprendizaje. Dichas perspectivas persiguen un mismo objetivo, la alfabetización en el área de lectura y escritura, sin embargo implican formas completamente diferentes de llevar el proceso y por ende pueden llevar a resultados distintos. Es necesario hacer una breve descripción de dos de estas perspectivas, la conductista y la constructivista, para comprender el proceso que cada una propone en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y ubicar, de esta manera, la perspectiva que se adopta en el presente trabajo.

Como mencionan Solé y Teberosky (1990) los procesos de aprendizaje de lectoescritura han experimentado cambios desde la década de los años 80's; estos cambios tienden a incluir las exigencias del contexto y de las teorías desarrolladas por cada una de las perspectivas psicológicas, tomando en cuenta resultados o evidencias de perspectivas anteriores que han sido utilizadas, y que desde su postura, pueden ir modificando a partir de su marco de referencia. Para Montealegre y Forero (2006) el proceso de adquisición y el dominio de la lectoescritura están basados en el desarrollo cultural del individuo y en el cual intervienen una serie de procesos psicológicos; es por esto que la enseñanza y aprendizaje de esta área de conocimiento puede invitar a los involucrados a una reflexión sobre los principios de la lengua escrita.

Hay dos perspectivas fundamentales en el aprendizaje de la lectura y escritura que son la conductista y la constructivista. Cada una de éstas ha generado propuestas de enseñanza, son diferentes visiones y aplicaciones de cada una y que, como profesionistas de la educación, debemos estudiar y comprender para llevar a cabo la selección de la propuesta más adecuada y la que mejor se adapte a las necesidades del objeto de estudio en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura (Solé y Teberosky, 1990).

## 2.1 Conductismo

Para la perspectiva conductista también llamada tradicional parte de la conducta observable en el sujeto dentro de un ambiente determinado, lo cual, sin duda, es la esencia de esta corriente; toma el proceso de escritura como una decodificación del lenguaje, es decir asignar a cada sonido un signo (letra), “como una técnica de poner en correspondencia las unidades gráficas con las unidades sonoras” (Solé y Teberosky, 1999, p. 463); Gámez y Alcántar (1970) mencionan que la enseñanza a partir de este método parte del aprendizaje de los elementos de la palabra, es decir comienzas por la letra como primera unidad, después la unión de dos, que serían las sílabas; al final el niño, con la descomposición de la palabra escrita podrá llevar a cabo procesos de lectura. Esta perspectiva propone un aprendizaje gradual donde primero se enseña a leer y después se enseña a escribir; es decir, para esta perspectiva el proceso sería, enseñar primero sonidos de las letras, luego sílabas, y después palabras, oraciones y textos completos. Solé y Teberosky (1990) plantean que algunas características de los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura son:

- ❖ Esta perspectiva mantiene un método tradicional de enseñanza a partir de ejercicios secuenciados. Es decir, se comienza con la enseñanza de las vocales y posteriormente las consonantes. Después se enseñan las sílabas usando combinaciones de consonante con vocales. Finalmente se realizan composiciones de palabras con el uso de diversas sílabas.
- ❖ Dichos ejercicios predominantemente buscan trabajar con el proceso visomotriz. Predominan ejercicios de caligrafía, repetición de letras, sílabas o palabras, comúnmente llamadas planes y la copia escrita escrituras.
- ❖ En esta forma de trabajo el sujeto tiene un papel pasivo y de esta manera no se promueven los procesos psicológicos involucrados en el proceso de aprendizaje.

- ❖ Se fragmenta el lenguaje a su nivel más mínimo y eso hace que pierda sentido para el niño. En este sentido Gámez y Alcantar (1970) mencionan que éste es uno de los inconvenientes de este método, porque se hace énfasis en cada uno de los elementos del texto escrito y por esta razón se desatienden aspectos fundamentales como la comprensión. No se preocupa por el significado del texto, sino por la decodificación.

Por lo anterior se tomó la decisión de no optar por este método de enseñanza para la realización de la intervención ya que lo que se busca es tener una participación activa del alumno favoreciendo la comprensión.

## **2.2 Constructivismo**

La perspectiva constructivista, también llamada global, considera el aprendizaje del sujeto como algo que no sólo involucra la parte cognitiva, sino la evolutiva y la cultural. Describe a una persona que va construyendo su aprendizaje a lo largo de su vida y de esta manera se va apropiando de los aprendizajes y logra ponerlos en práctica en su vida diaria (Ferreiro, 1994; Ferreiro, 1999). La enseñanza-aprendizaje de ésta perspectiva apuesta por el error. En diversas situaciones de aprendizaje el error se minimiza sin tomar en cuenta que los errores que presentan los niños son ideas que generan un conflicto que lo único que necesitan es la reconstrucción de la información adquirida anteriormente (Ferreiro, 1994). De ahí la importancia de percibir la información errónea como la pauta que permite la reestructuración de la información.

A diferencia de la perspectiva conductista, la perspectiva constructivista nos muestra que leer y escribir involucra procesos internos que posibilitan la comprensión lectora y la producción de textos con un objetivo (Solé y Teberosky, 1990; Ferreiro, 1994); otra distinción que se hace en el trabajo de Solé y Teberosky (1990) en relación con el modelo conductista es que todos los aprendizajes previos no convencionales forman parte del proceso de alfabetización del niño. Es decir, el niño cuenta ya con información previa que le provee su contexto sociocultural y que es el punto de partida para la adquisición de nueva

información a nivel cognitivo. También refieren que la lectura, la escritura y el lenguaje oral son procesos que no se dan aislados, sino que se interrelacionan. El aprendizaje de la lectura y escritura constructivista, deriva en dos grandes propuestas la psicogenética, enmarcada en la teoría piagetiana, y la sociocultural, influenciada por Vygotsky. A continuación, se describe cada una de ellas.

### **2.2.1 Perspectiva sociocultural del aprendizaje de la lectura y la escritura**

En cuanto a la propuesta sociocultural, el aprendizaje de la lectura y la escritura se basa en una alfabetización que inicia antes de la vida escolar y se va reforzando con un aprendizaje habitual generado por el contexto cultural donde se desenvuelve y lo que otras culturas pueden aportar; esta perspectiva da un peso importante en el aprendizaje de la lectura y escritura al andamiaje característico de esta corriente teórica, donde el sujeto aprende como un ser social a partir de los apoyos que le brindan las personas que forman parte de su entorno; a partir de estos apoyos el niño se va dando cuenta que las relaciones están mediadas por un lenguaje y que le permite comunicarse con los demás y que también puede ser expresado de manera escrita, ya que, en el contexto del día a día, se encuentra con diversos tipos de materiales impresos que al manipularlos va descubriendo que la escritura también es un medio de comunicación. Por lo que, “se asume que la interacción social es necesaria para la alfabetización de los niños y se concibe la cognición como distribuida entre los participantes en una actividad social que incluye la escritura como herramienta cultural” (Solé y Teberosky, 1990, p. 472).

Cabe resaltar que la perspectiva constructivista tiene como propuesta generar prácticas letradas para que los sujetos comiencen a familiarizarse con el lenguaje de diversos materiales escritos pues, según Solé y Teberosky (1990) la lectura favorece el desarrollo de sintaxis, del vocabulario y de los intercambios verbales. Es una estrategia que puede generar el puente entre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Algo fundamental en la enseñanza de la lectura y escritura es la importancia de la regulación externa, es decir la planificación de actividades que fortalezcan estas áreas cognitivas. Deben promover la autorregulación, la interiorización y el uso autónomo de las estrategias puesto que de esta

manera los sujetos generan competencias en el área de la lectura y escritura (Solé y Teberosky, 1990).

En este trabajo la intervención psicopedagógica que se llevó a cabo se fundamentó en la perspectiva psicogenética pues el objetivo fue determinar el nivel de escritura en el cual se encontraba el niño para posteriormente realizar una propuesta de intervención, la cual se conformó de actividades que ayudarán en la construcción del aprendizaje en el niño a partir de la participación activa durante las actividades para que de esta manera pueda ir consiguiendo nuevas estructuras internas sobre la escritura. Por tanto, es de suma importancia tratar más a fondo el tema del aprendizaje de la escritura desde el enfoque constructivista a partir de la teoría Piagetiana; dicho enfoque es planteado por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1989), donde estas autoras desarrollan una propuesta de enseñanza de la escritura poder brindar herramientas de aprendizaje adecuadas a cada niño según su nivel de conceptualización sugiriendo actividades que resulten significativas y que permitan a los niños generar hipótesis sobre el lenguaje escrito.

### **2.2.2 Perspectiva psicogenética del aprendizaje de la lectura y la escritura.**

En proceso de adquisición del aprendizaje de lectura y escritura piagetiana, el niño va generando preguntas e hipótesis a partir de lo que intenta leer o escribir; va generando la construcción del conocimiento a partir del razonamiento hipotético que a medida que lo va experimentado va aumentando su grado de complejidad (Ferreiro, 1999). Ferreiro y Teberosky (1989) mencionan que el sujeto interpreta textos comerciales los cuales son pertenecientes a su entorno, a su cultura; esto sucede mucho antes de que aprendan a leer convencionalmente, pues comienzan de este modo a atribuir significados a los textos descubriendo que los textos dicen algo para posteriormente generar la hipótesis de que lo que ellos perciben como escritura es el nombre de los objetos.

Con base a esta perspectiva se mencionan cuatro puentes importantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura con enfoque constructivista:

1. El niño construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito.
2. Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con lectores y con material escrito.
3. Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales (problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura).
4. La construcción de hipótesis se desarrolla por reconstrucciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores dando lugar a nuevas construcciones.

En este sentido, el niño comienza a cuestionarse acerca del lenguaje escrito y su relación con el lenguaje oral, por consecuencia va generando conexiones que le permiten incrementar el nivel del proceso y haciendo conciencia de todo lo que involucra este tipo de aprendizaje.

Ya que la perspectiva psicogenética es la que fundamentó el programa de intervención se considera necesario profundizar en el tema del aprendizaje de la lectura y escritura desde dicha perspectiva. Unas de las representantes de la misma son Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, las autoras nombradas retomaron los postulados desarrollados en su momento por Jean Piaget sobre el desarrollo intelectual del niño.

#### **2.2.2.1 ¿Qué es leer y escribir desde la perspectiva psicogenética?**

De acuerdo con el trabajo realizado por Ferreiro y Teberosky (1989) leer y escribir es un proceso evolutivo en el cual el niño debe lograr la apropiación del sistema escrito a través de situaciones que le permitan ir construyendo su aprendizaje sobre los aspectos funcionales y formales de la escritura. Si bien, es necesario saber que la lectura y la escritura son procesos cognitivos que se complementan uno al otro entendiendo que, la

lectura es un proceso cognitivo en el cual están involucrados procesos complejos de construcción de significados, a partir de lo que ofrece el texto, para darle sentido a la información (Arenas, Medina y Perdomo, 2006); dentro de los procesos complejos que participa en el proceso de lectura está la predicción. Desde esta perspectiva, en la lectura; la escritura y el contexto son elementos integrales de ésta acción que permiten darle significado al proceso lector. Por lo que la lectura como predictibilidad permite el uso de elementos visuales y no visuales para dar significados al contexto cultural que rodea al individuo (Harste y Burke, 1990). Una forma de entender la predictibilidad es a partir de lo que señala Smith (1975; citado por Ferreiro y Teberosky, 1989) en donde refiere que “en un acto de lectura utilizamos dos tipos de información: la visual y otra no visual” (p.345). En este sentido la información visual proviene de la escritura y la no visual es la que el individuo utiliza para darle el significado en un determinado contexto. Es decir, la leer es dar significado al mundo que nos rodea utilizando diferentes estímulos del medio, como la escritura, imágenes, objetos etc., y no solo decodificar signos.

Si bien ya se mencionó que, la lectura y la escritura no son dos procesos que se dan aislados, sino que se complementan uno al otro favoreciendo las competencias lingüísticas de cada individuo (Ferreiro y Teberosky, 1989; Harste y Burke, 1990; Solé y Teberosky, 1990); podemos decir entonces que la escritura forma parte integral de lo que es leer, por lo que la escritura se sitúa en un posición la cual es fundamental para dar el significado correspondiente en cierto contexto cultural.

La escritura es una representación del lenguaje mediante el uso de símbolos y signos; estos símbolos y signos del lenguaje son las letras y puntuaciones que se realizan en la escritura; las letras y puntuaciones representan un sistema que responde a determinadas reglas y una sintaxis para su dominio; la combinación de los signos tiene que contemplar una organización interna para poder significar (Castillo, 2007); sin embargo, el hecho de que la escritura sea un conjunto de signos, no quiere decir que su enseñanza debe apelar al aprendizaje de la unidad mínima que es la letra.

Emilia Ferreiro (1994) en su ensayo sobre *La Construcción de la Escritura en el niño* señala que escribir no solo es la producción de grafías, sino que también es la interpretación de esas mismas grafías, pues la complejidad de la lengua escrita deriva, no solo en la decodificación de signos escritos por otros, sino que también involucra interpretaciones de distintos textos con diferentes mensajes los cuales tienen usos sociales diversos.

### **2.2.2.2 ¿Cómo se aprende a escribir desde la perspectiva psicogenética?**

Para Bonals (1998) el trabajo de Ferreiro y Teberosky en el que cual se propone que, para que el niño logre apropiarse de nuestro sistema escrito tiene que hacer un recorrido evolutivo a lo largo del cual realizará básicamente tres tipos de adquisiciones:

- 1) La estructura interna del sistema escrito
- 2) Los aspectos formales, múltiples usos que tienen en la cultura donde se desenvuelve.
- 3) Los aspectos formales, la forma, aquello esencialmente visible de la escritura.

Los procesos mencionados anteriormente, suponen que leer y escribir parte de una evolución cognitiva en el cual el niño va aprendiendo a su propio ritmo, siempre y cuando se le brinden las herramientas necesarias para su aprendizaje. Dichas herramientas consisten en crear situaciones de aprendizaje en las cuales él pueda tener un papel activo, es decir que sea capaz de manipular los materiales, así como de generarse diferentes hipótesis y resolverlas a su manera, que pueda construir su propio conocimiento sobre lo que es leer y escribir de manera convencional y así poder construir su propio conocimiento.

Dentro de la teoría psicogenética de Piaget, nos encontramos con su propuesta de aprendizaje, donde el niño será capaz de generar tres tipos procesos cognitivos para dar como resultado un aprendizaje significativo y por tanto una nueva estructura interna, la cual a lo largo del proceso irá evolucionando e integrando nueva información a partir de la participación del niño en las diferentes situaciones pedagógicas (Bonals, 1998). La

asimilación de sucesos u objetos en las estructuras internas del niño con la información previa, la acomodación de dichos suceso o esquemas y la adaptación a su vida diaria, son los procesos por los cuales tiene que pasar el niño, según Piaget, para lograr un desarrollo cognitivo constructivo de acuerdo a la etapa madurativa (Ferreiro, 1999). Entonces para aprender a leer y a escribir el niño necesita asimilar lo que significan esos dos procesos cognitivos e *interiorizar*; acomodarlo en su estructura interna para posteriormente adaptarlo a su vida cotidiana, donde adaptarlo significa apropiarse del conocimiento y aplicarlo en sus diferentes ámbitos.

Desde esta postura y a partir del trabajo realizado por Ferreiro y Teberosky (1989) sobre *los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, se genera una nueva propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura donde sugieren "no identificar la lectura como descifrado; no identificar escritura con copia de un modelo; no identificar progresos en la lectoescritura con avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica" (p.345); el cómo aprender a escribir tiene que responder a un proceso en el cual el niño se involucre de manera directa con este sistema, envolviéndolo en situaciones de aprendizaje que le permitan ir construyendo sus propias hipótesis al mismo tiempo que dedica tiempo para resolverlas. Con lo que podrá conseguir el objetivo que desde esta perspectiva se plantea: la apropiación del uso convencional de la lectura y la escritura; por ende siempre se hablará de un proceso; en el cual el niño atraviesa por una serie de conflictos cognitivos que tienen que ver con la asimilación y la acomodación de los conocimientos que ciertas situaciones le generan.

Las situaciones de aprendizaje hacen referencia a las actividades a desarrollar con las que el sujeto para poder ir construyendo su aprendizaje, pero antes de elegir cualquier actividad es necesario considerar que, como menciona Ferreiro y Teberosky (1989), desde la visión psicogenética, el niño cuando entra a la escuela ya entra con ciertos conocimientos sobre la escritura, pues finalmente el niño se desenvuelve en un determinado contexto social del cual ha adquirido algunos aprendizajes; por lo anterior no puede ser considerado como un sujeto "en blanco" sin ningún conocimiento ya adquirido y que se ha guardado en su estructura interna; para saber cuáles son o serán las actividades o situaciones didácticas

que necesita el niño para aprender a leer y escribir es de suma importancia considerar el bagaje con el niño cuenta sobre lo que es leer y escribir. En respuesta a la necesidad de conocer qué es lo que el niño sabe y qué es lo que le hace falta para poder escribir y leer de manera convencional a partir de las exigencias del contexto, Ferreiro y Teberosky (1989), diseñaron una propuesta sobre cómo aprenden a leer y a escribir los niños de manera convencional en la cual nos muestran las hipótesis que los niños se van planteando y cómo estas van evolucionando con el paso del tiempo y de la manipulación de materiales didácticos así como con las adecuadas situaciones didácticas creadas por el docente a partir de la primera evaluación sobre lectura y escritura.

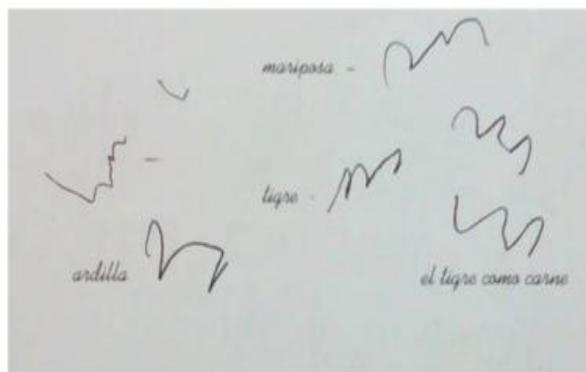
En la propuesta de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1989) se encuentran lo que ellas llamaron *niveles de conceptualización de la escritura*. Estos permiten ubicar al niño en qué parte del proceso de adquisición de la lengua escrita se encuentra y proponer actividades que lo ayuden a incrementar su nivel para lograr apropiarse del sistema de escrito de forma convencional; cabe mencionar que todos los niños, según las autoras, pasan por todos esos niveles y en cada nivel realizan diversas hipótesis a partir de sus conocimientos previos y sus necesidades. Desde esta propuesta se pueden comprender los niveles de concepción de la escritura en dos extremos, un extremo se ubicaría a partir de que el niño realiza un garabato como respuesta a la petición de que escriba cierta palabra, y el otro extremo se ubicaría hasta que el niño sea capaz de escribir una palabra (Bonals; 1998). Visto de esta manera, dentro de este tipo de esquema se podría observar la evolución que va teniendo el niño sobre este proceso de aprendizaje en el cual se van insertando los diferentes niveles de conceptualización propuestos por éstas autoras; la evolución del proceso de aprendizaje de la escritura se da en cuatro niveles, propuestos por Ferreiro y Teberosky (1989), los cuales son los siguientes: nivel presilábico, nivel silábico, nivel silábico-alfabético y nivel alfabético Bonals (1998), los cuales se describen a continuación.

## ❖ Nivel presilábico

Es el nivel de escritura menos evolucionado en la cual el niño inicia representando la escritura con garabatos para posteriormente darse cuenta que la escritura está representada por algo que llaman letras sin embargo, no tienen adquirida la convencionalidad, linealidad y direccionalidad de las grafías, hay una mezcla de números y letras en sus producciones (Bonals; 1998). Dentro de este nivel se especifican subniveles sobre el proceso evolutivo en esta etapa:

- 1) Grafismos primitivos: las escrituras menos evolucionadas, el niño comprende que escribir no es un dibujo, pero ante la demanda de escribir una palabra hacen un garabato, una línea ondulada o alguna producción semejante.

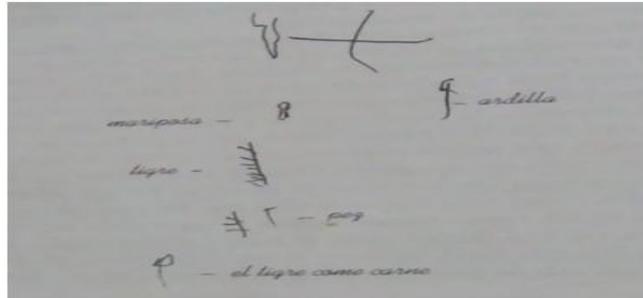
Figura 2.1 Grafismos primitivos



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 35

- 2) Escrituras unigráficas: hacen una grafía única, para ellos escribir una palabra equivale a escribir una letra.

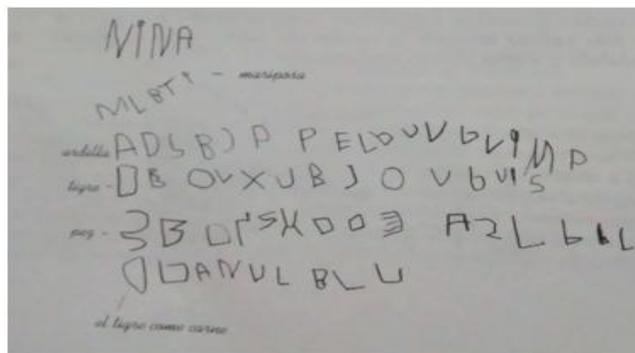
Figura 2.2 Escrituras unigráficas



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 36

- 3) Escrituras sin control de cantidad: ante la consigna de escribir una palabra hacen grafías y no paran hasta que se les acaba la hoja.

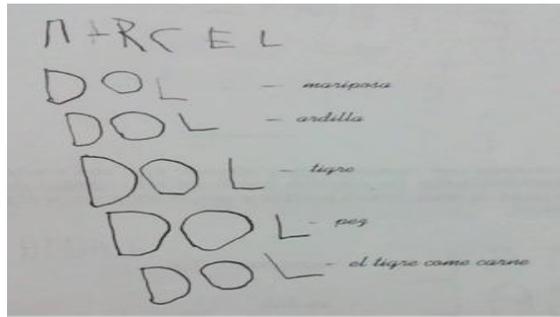
Figura 2.3 Escrituras sin control de cantidad



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 36

- 4) Escrituras fijas: reproducen la misma escritura para cualquier palabra que se les proponga construir. Muchas veces utilizan el modelo del nombre.

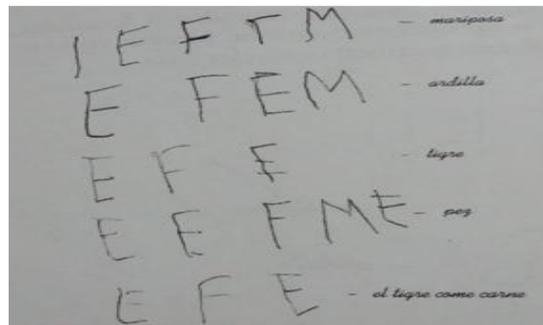
Figura 2.4 Escrituras fijas.



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 37

- 5) Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable: escriben una cantidad de letras distintas pero con el mismo repertorio de letras y escritas en el mismo orden.

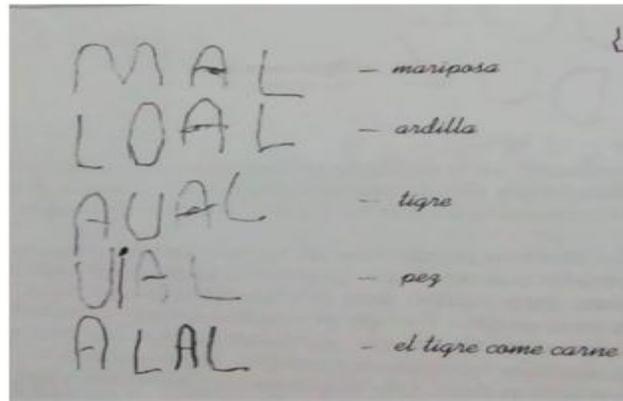
Figura 2.5 Escrituras con repertorio fijo y cantidad variable



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 38

- 6) Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo: escriben todas las palabras con la misma cantidad de grafías, pero variando de una parte a otra. Suelen variar el principio o el final de la palabra.

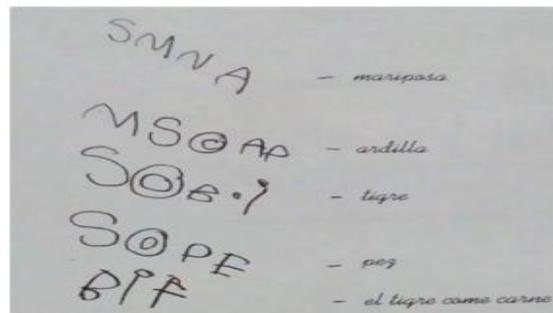
Figura 2.6 Cantidad constante con repertorio parcialmente fijo.



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 38

- 7) Cantidad variable con repertorio fijo parcial: palabras distintas varían la cantidad de letras y, además, una parte del repertorio.

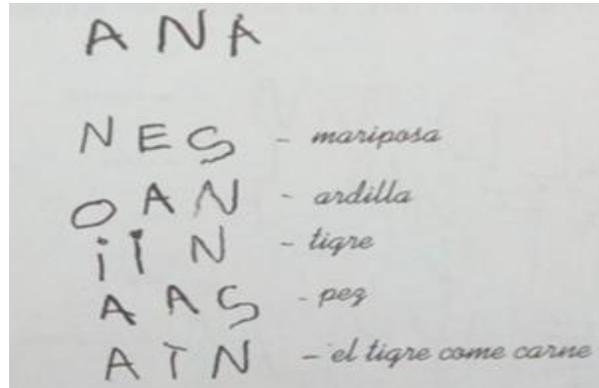
Figura 2.7 Cantidad variable con repertorio fijo parcial



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 39

- 8) Cantidad constante con repertorio variable: escriben las palabras con la misma cantidad de letras pero variando el repertorio.

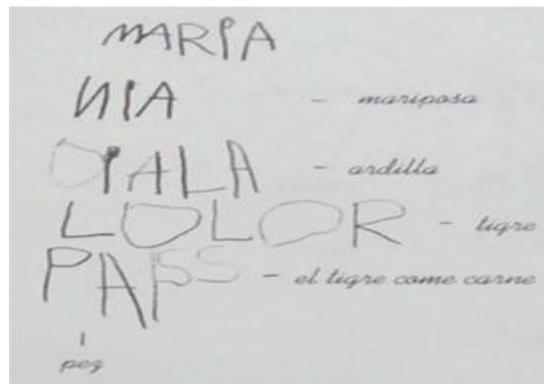
Figura 2.8 Cantidad constante con repertorio variable



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 39

- 9) Cantidad variable y repertorio variable: para escribir palabras diferentes utilizan una cantidad de letras diferentes y un repertorio también diferente.

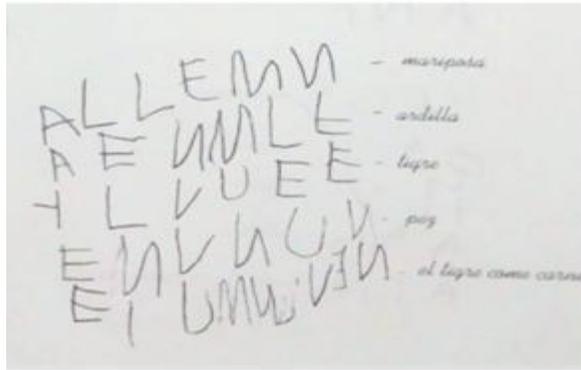
Figura 2.9 Cantidad variable y repertorio variable



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 40

10) Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial: la primera letra que utilizan para escribir la palabra dictada corresponde al valor convencional del inicio de la palabra.

Figura 2.10 Escrituras diferenciadas con valor sonoro inicial.



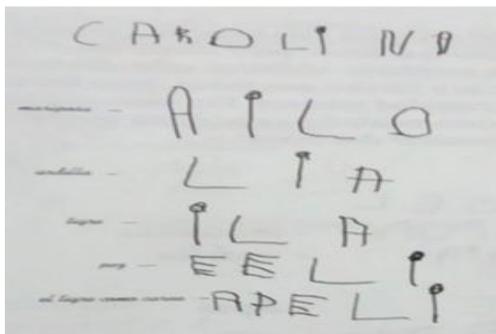
Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 40

#### ❖ Nivel silábico

En este nivel el niño ya es capaz de identificar que a cada parte de la palabra escrita le corresponde un sonido y no solo es reproducir letras sin hacer relación sonoro-gráfica. En ese momento el niño va realizando intentos en su escritura a partir del sonido de las sílabas que conforman las palabras. Aunque todavía no hay una escritura correcta de las palabras, ya existen partes de la escritura del niño que van correspondiendo con la palabra en sí (Bonals, 1998: 41,43).

- 1) Escrituras silábicas iniciales: contienen un parte pre-silábica y silábica.

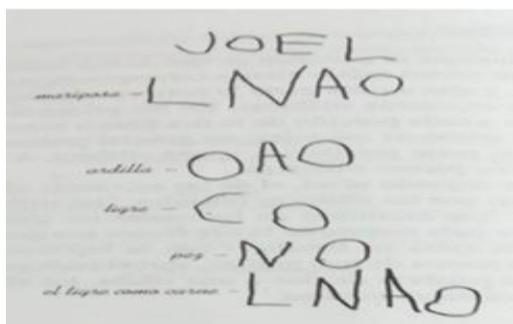
2.11 Figura Escrituras silábicas iniciales



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 41

- 2) Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional: resuelven la escritura poniendo tantas letras como segmentos han hecho de la tira fónica, pero a las palabras cortas les añaden grafías para llegar a la cantidad mínima.

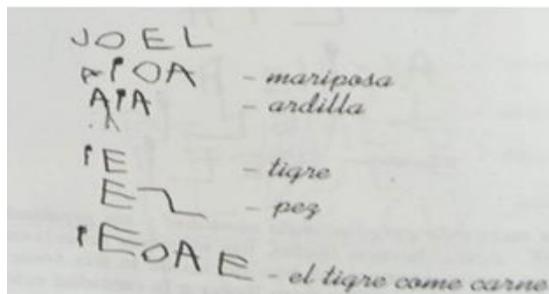
Figura 2.12 Escrituras con marcada exigencia de cantidad y sin predominio de valor sonoro convencional



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 42

- 3) Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional: hacen lo mencionado en el subnivel anterior a este, pero añaden valor sonoro convencional.

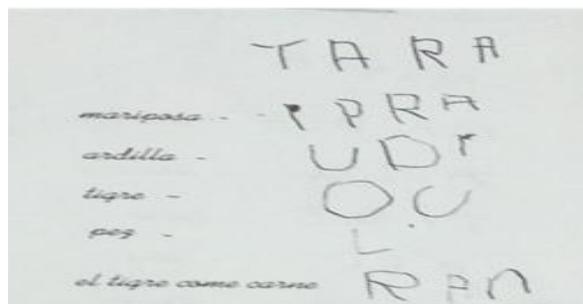
Figura 2.13 Escrituras con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 42

- 4) Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional: ponen una grafía por cada unidad de la tira fónica.

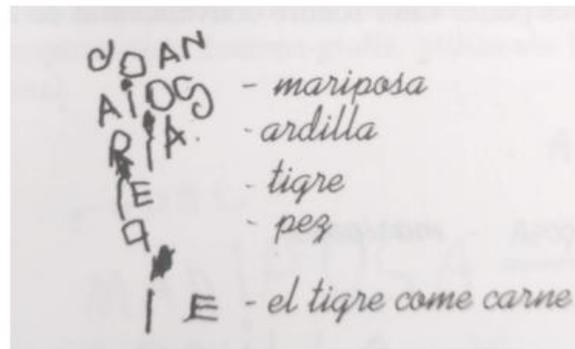
Figura 2.14 Escrituras silábicas estrictas sin predominio de valor sonoro convencional.



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 43

5) Escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional:

Figura 2.15 Escrituras silábicas estrictas con valor sonoro convencional



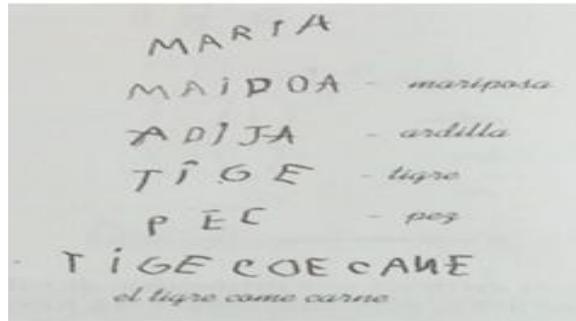
Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 43

❖ **Nivel silábico-alfabético**

En este nivel el niño escribe de manera que utiliza tanto la hipótesis silábica como la alfabética, es decir hay un análisis de los fonemas sobre la palabra que pretende escribir pero en su manera de solucionar el problema al que se enfrenta suele usar la fonología por sílabas y a su vez realiza un análisis fonético de la palabra en su totalidad. (Bonals, 1998)

- 1) Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional: algunas partes de la tira fónica las resuelven como un "silábico" pero y algunas las resuelven a partir del análisis fonético, pero no tienen plenamente establecido el valor sonoro convencional.

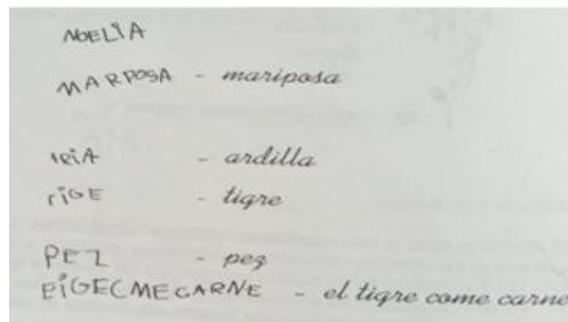
Figura 2.16 Escrituras silábico-alfabéticas sin predominio de valor sonoro convencional.



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 44

- 2) Escrituras silábico-alfabéticas con valor sonoro convencional: solo se distinguen de las anteriores por el valor sonoro convencional.

Figura 2.17 Escrituras silábico-alfabéticas con valor sonoro convencional.



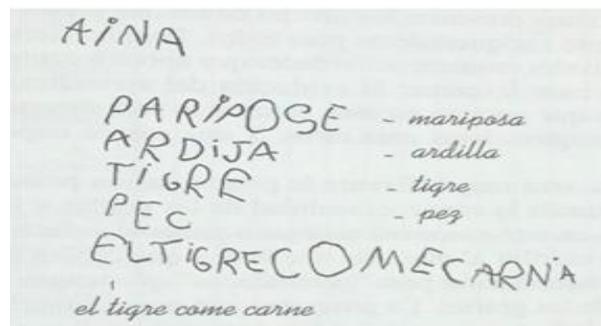
Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 44

## ❖ Nivel alfabético

En este nivel el niño ya es capaz de hacer un análisis fonológico de las palabras, al entrar del nivel anterior a éste, el niño puede presentar algunos errores en la escritura, pero éstos ya son mínimos; durante su evolución en esta etapa el niño será capaz de escribir sin errores dentro de una escritura convencional. (Bonals, 1998).

- 1) Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional: tienen en cuenta el análisis fonético y el valor sonoro convencional, pero muestran algunos errores en la utilización convencional.

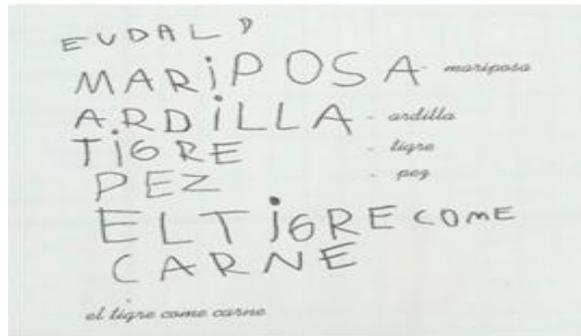
Figura 2.18 Escrituras alfabéticas con algunos errores en la utilización del valor sonoro convencional



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 45

- 2) Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional: escriben partiendo de la correspondencia fonema-grafía, utilizando las letras con su valor sonoro convencional.

Figura 2.19 Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional.



Tomado de: Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca del Berguedá*. Madrid: ICCE, p. 45

En un nivel posterior al alfabético el niño va consiguiendo aprender la separación de las palabras de manera correcta y a su vez se va interiorizando el uso de las reglas ortográficas del sistema de escritura, así como de las características de cada uno de los diferentes tipos de texto (Bonals, 1998); Ferreiro y Teberosky (1989) refieren que cuando el niño escribe de manera convencional y ha llegado a un nivel alfabético, lo que continua es el aprendizaje de las reglas y la estructura de la escritura. Sin embargo, su trabajo solo se limita al estudio los niveles de conceptualización y cómo el niño va transitando uno a otro; lo indispensable es que el niño comprenda que es escribir y encuentre su funcionalidad dentro del contexto al que pertenece.

Partiendo de la evaluación realizada sobre el nivel de conceptualización de la escritura y se puede ubicar al niño en uno de los niveles de conceptualización de la escritura y posteriormente se realizan las propuestas de actividades o situaciones didácticas que ayudarán al niño a generar la construcción de su aprendizaje de la escritura convencional e ir escalando los diferentes niveles hasta llegar al objetivo que es leer y escribir de manera convencional.

### **2.2.2.3 ¿Cuál es el papel del alumno en el proceso de aprendizaje de la escritura desde la perspectiva psicogenética?**

En este apartado se mencionan algunas de las características que se proponen en la perspectiva psicogenética sobre el papel del alumno ya que en ocasiones los métodos tradicionales adoptados por la mayoría de las escuelas se dirigen " a un sujeto pasivo, que no sabe, a quién es necesario enseñar" (Ferreiro y Teberosky, 1989, p. 357); ésta es una problemática a la cual se enfrentan día a día los alumnos y que ha traído consigo resultados no favorables en cuanto a la alfabetización sobre la lectura y la escritura; por tal motivo la perspectiva psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1989) plantea la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas donde el alumno tome un papel activo, en palabras de las autoras, "un sujeto que no sólo define sus propios problemas, sino que además construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos" (p.357). Es decir, un sujeto que es capaz de reconstruir su propio conocimiento a través de la manipulación del objeto y no solo de una mera ejercitación de una técnica de descifrado.

Otro de los puntos importantes que en los que hace énfasis esta propuesta es retomar el concepto de "error constructivo" propuesto por Piaget en el cual es necesario identificar los errores como una posibilidad de comprensión del proceso, esta visión podría proporcionarnos datos relevantes sobre la evolución que va teniendo el niño acerca de su propia conceptualización de lectura y escritura (Ferreiro y Teberosky, 1989). Por esta razón los errores que comenta el niño durante su proceso deben ser revisados con atención para poder proporcionarle herramientas que le ayuden a cubrir sus necesidades. Durante el proceso de aprendizaje el niño tendrá que ir descubriendo lo que es la escritura y lo qué es escribir a través de su participación activa en las actividades propuestas por el docente donde se deberá poner al niño como actor principal de la construcción de sus conocimientos; un sujeto que logre contrastar sus diferentes producciones, que sepa trabajar en equipo; un sujeto reflexivo que sea capaz de acceder a una nueva reestructuración de sus esquemas internos para dar continuidad al proceso evolutivo de la apropiación de conocimientos sobre la lectura y la escritura (Bonals, 1998, p.29). Todas estas cuestiones,

dependen en gran medida del docente en turno, pues es él quien tiene que propiciar los espacios didácticos para que el niño pueda ir conformando sus aprendizajes, por lo cual es necesario hacer mención del papel del docente en este proceso.

#### **2.2.2.4 ¿Cuál es el papel del docente en el proceso de aprendizaje de la escritura desde la perspectiva psicogenética?**

Desde la perspectiva psicogenética el papel del docente es fundamental para propiciar la apropiación del lenguaje escrito en el niño; es el responsable del diseño de las diferentes situaciones didácticas para que el sujeto logre apropiarse de los conocimientos que son necesarios para poder leer y escribir de manera convencional. Para conseguir el objetivo que plantea esta perspectiva es importante que el docente responda a una serie de características que tendrá que adoptar para que su práctica favorezca la construcción de conocimientos partiendo de las necesidades y fomentando la participación activa de cada uno de los sujetos. Bonals (1998) hace mención de algunas reflexiones sobre la labor docente desde el método constructivista y las cuales son propuestas a partir del trabajo de Ferreiro y Teberosky, las cuales se enlistan a continuación:

- ❖ El papel del docente no debe responder a la transmisión de conocimientos si no que en medida en el niño es el propio constructor de sus aprendizajes deberá poner las condiciones adecuadas para hacer posible que el niño aprenda.
- ❖ La relación sobre la transmisión de aprendizaje no debe ser de sabio a ignorante, sino de validación de los diferentes niveles de saber.
- ❖ La posición ante el error debe ser dejar de ser para marcar correcciones sobre "lo que está bien" y "lo que está mal" en comparación con las producciones del docente. El error debe propiciar el conocimiento que cada alumno tiene y ayudar al docente a proponer actividades más adecuadas para ayudarlos a acceder a niveles de conceptualización más elevados.
- ❖ El docente debe poner las condiciones para que los alumnos contrasten sistemáticamente entre ellos sus distintas producciones.

- ❖ El docente sigue los distintos procesos utilizados por los alumnos para llegar a sus producciones finales.
- ❖ El docente debe de dar importancia a la construcción de conocimientos a través de actividades que requieran de la interacción grupal.
- ❖ Tener en cuenta la diversidad de niveles de conceptualización así como tener un registro del proceso evolutivo de cada uno a través de sus aprendizajes y conocimientos adquiridos.
- ❖ Procura que en medida de lo posible las actividades partan de un problema planteado por los alumnos o por el adulto.
- ❖ Debe diseñar actividades adecuadas para poner a los alumnos en contradicción y que se dé lugar al aprendizaje significativo y por tanto de rompan esquemas iniciales y den lugar a nuevos esquemas más evolucionados.

En este sentido el papel del docente propiciará situaciones que favorezcan y estimulen a los educandos para que vayan apropiándose del aprendizaje, tomando en cuenta los esquemas de información que van formando y asociando con los nuevos aprendizajes (Bonals, 1998). Por lo anterior, se tomó la decisión de diseñar el programa de intervención desde el enfoque psicogenético, puesto que propone un método donde el niño mantiene una participación activa durante el proceso de aprendizaje y esto puede resultar significativo en su experiencia cognitiva.

### **3 PROCEDIMIENTO**

A continuación se da a conocer el procedimiento que se siguió para llevar a cabo la intervención psicopedagógica en escritura para un niño de 6 años de edad con NEE en un colegio al sur de la CDMX. Cabe resaltar que la intervención se dio durante la estancia de la psicóloga educativa en el colegio que en calidad de pasante de licenciatura estuvo ejerciendo el puesto de auxiliar educativo donde las principales funciones eran apoyo al cuerpo docente en actividades que se solicitara.

#### **3.1 Identificación de la problemática**

En una plática informal, la docente pregunta a sobre la profesión y el conocimiento en el área educativa de la persona a la cual se le solicita el apoyo psicopedagógico; la docente pregunta si puede apoyarla con un niño que presentaba una escritura no convencional, es decir, que en su escritura se podía observar omisión de letras, cambio de letras consonantes por otras diferentes, trabajos escritos inconclusos, pues la docente considera que el niño puede presentar rezago en niveles posteriores si no se atiende y se le da el apoyo de forma adecuada la necesidad que el niño presenta.

De esta forma se identifica la problemática y se comienza a trabajar en el diseño de intervención del niño, buscando un acercamiento personalizado y con las autorizaciones correspondientes de las autoridades educativas del colegio y el consentimiento de los padres de familia. La docente también informa la situación a la persona responsable del área de psicología de la escuela donde se acepta la intervención sin problema alguno apoyando la realización de la misma; por lo que se determinó que el programa tendrá como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica dirigida a un niño de 6 años que presenta NEE en el área de la escritura con la finalidad de favorecer su nivel de conceptualización.

### **3.2 Participante**

Para la intervención se contó con la participación de un niño de 6 años de edad que cursa el grado escolar de kínder 3 al cual, de aquí en adelante, se le llamará por el nombre de Juan para resguardar su anonimato; Juan es un niño que presenta necesidades educativas especiales en la escritura, aún no existe una escritura convencional pues, omite letras, cambia letras consonantes por otras que no tienen relación con el valor sonoro convencional por lo tanto los trabajos escritos que presenta son inconclusos y esto podría afectar su proceso de aprendizaje en niveles posteriores, según información de padres y docentes.

### **3.3 Escenario**

La intervención se llevó a cabo en un colegio del sector privado perteneciente a la delegación Magdalena Contreras al sur de la Ciudad de México; es un plantel incorporado a la SEP en el cual se brindan dos servicios de educación básica, preescolar y primaria. El horario de clases con el que cuenta el colegio es únicamente en turno matutino, y según el nivel los horarios son los siguientes, de 8:45 am a 1:30 pm para preescolar y de 7:30 am a 2:30 am para primaria; posterior a los horarios de clases obligatorias, el colegio cuenta con diversos servicios como comedor, club de tareas, talleres extracurriculares y horarios de resguardo de los niños hasta las 7 pm con personal capacitado. Esta institución ofrece un servicio de educación bilingüe desde preescolar hasta primaria; en preescolar la profesora titular es responsable de implementar ambos programas, mientras que en primaria mantienen horarios cruzados teniendo un profesor responsable del programa de español y uno para el programa de inglés. El colegio, según refiere su manual de inducción, obedece a la siguiente filosofía, educación de calidad con calidez humana; tiene como misión y visión lo siguiente:

- ❖ Misión: Proporcionar a la comunidad escolar los beneficios del aprendizaje que favorezca el desarrollo de las habilidades, a través de la realización del trabajo significativo y autónomo en beneficio propio, de sus familias y de la comunidad, con respeto, disciplina y alegría.

- ❖ **Visión:** Ser una institución líder en la educación humano – formativa. Formadora de niños y niñas que sean académica y emocionalmente hábiles para enfrentar los retos que propone la sociedad global.

Es una institución que promueve los valores en niños y niñas como la base del trabajo en las aulas, los cuales son, el respeto, la responsabilidad, la disciplina, la solidaridad y la tolerancia. A continuación se muestra croquis de las instalaciones en plano.

**Figura 3.1 Croquis de las instalaciones del colegio**



Croquis de las instalaciones del colegio. Autoría propia

PA: planta alta

PB: planta baja

### **3.4 Evaluación inicial**

A continuación, se presenta el proceso que se siguió para realizar la evaluación inicial, el cual sirvió como base para el diseño del programa de intervención; se muestran las actividades que se siguieron clasificadas en tres fases, iniciación, recolección de información y evaluación.

#### **3.4.1 Instrumentos y técnicas de evaluación.**

Para llevar a cabo la evaluación inicial se aplicaron dos cuestionarios, uno para padres de familia y otro para la profesora del niño, y una prueba para determinar su nivel de conceptualización en la escritura del niño. Se llevó a cabo también la aplicación de una entrevista tipo informal con la profesora con la intención de recolectar información relevante y pertinente acerca de Juan. A continuación, se describen cada uno de los instrumentos y técnicas aplicadas.

##### ❖ Cuestionario.

Para la recolección de información de aspectos personales, familiares y escolares se aplicaron dos cuestionarios. Se decidió utilizar este tipo de herramienta pues es de fácil redacción y aplicación y permite recabar información relevante, siempre y cuando la redacción, así como la estructura estén elaboradas de acuerdo a las personas a las que se tiene pensado aplicar el instrumento de investigación. Los cuestionarios en sí son una herramienta de recolección de información que se utilizan en proceso de investigación los cuales ayudan recabar datos relevantes que ayudan a la estructura de la investigación (Martínez, 2002).

El cuestionario para padres de familia estuvo conformado preguntas que sugerían respuestas abiertas dividido en tres secciones, en las cuales se recolecta en un primer momento datos personales, posteriormente se encuentra la sección de preguntas sobre antecedentes de desarrollo donde el objetivo es recolectar información relevante sobre el

desarrollo físico y psicológico del niño desde su gestación hasta ahora y por último, se desarrolla una sección de preguntas sobre la situación escolar del niño desde la perspectiva de los padres de familia (Ver anexo 1). El otro cuestionario fue dirigido hacia la profesora con el objetivo de poder profundizar sobre la situación escolar del niño desde la perspectiva de la docente, pues es ella la que sugiere una intervención en el área de escritura para el niño y por lo que es importante conocer algunas de las áreas que pudieran intervenir en los procesos de aprendizaje de la escritura; se trata de indagar sobre información sobre su desempeño escolar, así como las relaciones que se dan dentro del aula como son alumno-alumno y alumno-profesor (Ver anexo 2).

❖ Entrevista semiestructurada con la profesora.

La entrevista es una técnica utilizada dentro de la investigación cualitativa, permite recabar información que pueda resultar importante y que, a través del intercambio de información de manera oral, se pueda indagar de una manera más detallada. Existen, según Bonilla (1997), tres tipos de entrevista que son, estructurada, semiestructurada y no estructurada. Para el caso de esta investigación, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, ya que en esta se formulan preguntas abiertas sobre el tema sobre el tema de interés por parte del investigador y el cual va tomando la decisión, a partir de su criterio, de ir formulando preguntas permitan una exploración más amplia (Bonilla, 1997). Los temas que se trataron con la profesora con respecto al sujeto en proceso de intervención fueron relacionados con el desempeño del alumno, las fortalezas y áreas de oportunidad observadas por la profesora y la conducta del niño dentro del aula. El uso de esta técnica para la recolecta de información funcionó para complementar la información recabada a través del cuestionario, tratando de profundizar en temas que resultan relevantes para el diagnóstico.

❖ Guía de Evaluación de primer grado (SEP)

Para evaluar el nivel de lectura y la escritura se llevó a cabo la aplicación de la Guía de Evaluación de primer grado en “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita”

emitida por la Dirección General de Educación Especial” (SEP, 1993); esta herramienta permite identificar el proceso que sigue el niño en el área de la lectoescritura y posibilita detectar el nivel de conceptualización de la escritura en el que se encuentra el niño, lo basada en la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1989); y de esta manera poder adoptar las actividades o situaciones didácticas que se adapten a las necesidades del niño

Este instrumento facilita al evaluador generar una valoración del nivel de conceptualización tanto de la lectura como de la escritura a partir del bagaje que tiene el sujeto, pues los resultados muestran lo que sabe y brindan información para poder llevar a cabo una selección de actividades que ayuden al sujeto a seguir generando conocimiento en su proceso de aprendizaje. Esta prueba cuenta con cuatro momentos de evaluación los cuales se aplican cada dos meses a lo largo de todo un ciclo escolar; sin embargo, para la evaluación inicial de este trabajo, solo se tomó la parte que corresponde al primer momento, puesto que lo que se busca es conocer el nivel de conceptualización en el que se encuentra el niño y de ahí partir para realizar el diseño del programa y elegir las más pertinentes; también es necesario mencionar que la intervención tuvo una duración de 13 sesiones y la cual es un obstáculo para poder aplicar la prueba en su totalidad. La aplicación de la primera parte de la prueba no afecta los resultados obtenidos ya que no es una prueba estandarizada, es un instrumento que ayuda a ubicar a los sujetos en el nivel de conceptualización y dar una idea de por donde se puede empezar. Para fines prácticos, se especifican los aspectos que evalúa la prueba:

- ❖ **Escritura:** este aspecto comprende el dictado de palabras, enunciados y escritura libre. Para llevar a cabo la evaluación de esta área la prueba cuenta con cuatro conjuntos de siete palabras cada uno de diversos campos semánticos. El primer conjunto de palabras son nombres de animales, el segundo nombres de juguetes, el tercero de comidas y el cuarto de objetos escolares. Para el trabajo con el niño solo se toma en cuenta el primer conjunto de palabras. Cada conjunto tiene palabras monosílabas, dos bisílabas, dos trisílabas y dos de cuatro sílabas. A medida que van avanzando los niveles se va complejizando la escritura de las palabras en cuanto a tipo de sílabas y ortografía. Después del dictado de palabras dicta al niño un

enunciado el cual incluye una palabra de las que incluye el dictado, con la finalidad de observar si los niños han interiorizado una de las características de la escritura que es la estabilidad (ver anexo 3).

Lo que permite evaluar esta área de la prueba es el tipo de hipótesis que realiza el niño durante la escritura de las palabras y el enunciado que puede ser: pre-silábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, que son los cuatro niveles de conceptualización de la escritura que proponen Ferreiro y Teberosky (1989). En la parte del dictado, además de evaluar la parte escrita también se consideran si el niño realiza separaciones entre una palabra y si es así identificar si puede discriminar el sustantivo, el verbo y la partícula dentro de la oración.

- ❖ **Lectura:** En esta parte de la prueba se cuenta también con cuatro niveles en los cuales va incrementado la complejidad del ejercicio. Pero como se mencionó anteriormente, solo nos enfocaremos en el primer nivel. Para la aplicación se trabaja con ocho tarjetas las cuales tienen las siguientes características, tres tarjetas con palabras escritas (elote, monedas y ropa), tres tarjetas con la palabra escrita y una imagen de las palabras elote, monedas y ropa y dos tarjetas con un enunciado escrito (el elote es rico) con la imagen del elote (ver anexo 3). En esta prueba se van presentando una a una las tarjetas y se sigue el siguiente procedimiento:

Se muestra la tarjeta que tiene escrita la palabra elote y se pregunta al niño, ¿qué dice aquí? O ¿qué crees que diga aquí? Se registra la respuesta del niño. A partir de la respuesta se le pregunta al niño, ¿cómo sabes que dice...(lo que el niño interpretó)? Esto permite identificar si el niño se basó en las características del texto para hacer la interpretación. Con el mismo cuestionamiento se muestra la tarjeta con la imagen y la palabra escrita de elote, cuando se presenta de esta forma se puede identificar si la lectura de la palabra se basa solo en la imagen o el niño toma características del texto; se registran las respuestas y se continúa con el mismo procedimiento con las demás tarjetas mostrando solamente las que tienen el enunciado. Con esta prueba también se puede observar la estrategia que utiliza el

niño para resolver los reactivos, esto ayuda a tener mejor claridad de su nivel de conceptualización y a la vez corroborarlo.

### **3.4.2 Procedimiento de la evaluación inicial**

#### Fase 1. Iniciación:

- ❖ Se acudió al colegio, para atender la demanda de la profesora con respecto a las dificultades que según su criterio presenta el niño.
- ❖ Se solicitaron las autorizaciones correspondientes con la directora y los padres de familia para poder comenzar la aplicación de los instrumentos para el diagnóstico.
- ❖ Se platicó con la directora y la docente para determinar horarios y área de trabajo; la directora destinó el salón de guardia para la aplicación de las actividades; la docente determinó días de trabajo y horarios a partir de sus actividades en el aula.

#### Fase 2. Recolección de información:

- ❖ Se dio el primer acercamiento con el niño.
- ❖ Se enviaron cuestionarios a los padres del niño (ver anexo 1).
- ❖ Se entregó el cuestionario correspondiente a la maestra y se tuvo una entrevista informal (ver anexo 2).
- ❖ Se aplicó la Guía de Evaluación de primer grado (SEP, 1988), (ver anexo 3) para la cual se siguió en siguiente protocolo:

Antes de la aplicación se leyeron cuidadosamente las instrucciones, así como los materiales con los que él tenía que trabajar. Se preparó el material a utilizar con anterioridad y se llevó el material necesario para realizar la evaluación sin ningún problema (lápices, goma, sacapuntas, hojas blancas y prueba impresa). La prueba se aplicó dentro de un salón de clases, en donde solo estuvo presente el niño y el evaluador; la aplicación tuvo como antecedente el rapport, para que el niño se sintiera cómodo con la evaluadora y pudiera realizar las actividades. Posteriormente se le mencionaron las instrucciones sobre

las actividades a realizar y confirmando en todo momento si las instrucciones habían sido comprendidas con la siguiente pregunta: ¿me puedes decir qué tienes que hacer? o ¿entendiste lo que tienes que hacer o lo repetimos de nuevo? Al corroborar que el niño habían comprendido las instrucciones se procedió a la aplicación de la prueba en su totalidad. La prueba fue aplicada en el salón destinado por las autoridades para el proceso de intervención.

Fase 3. Evaluación:

- ❖ Se revisaron y evaluaron los cuestionarios, así como la información recabada con la entrevista con la maestra.
- ❖ Se calificó la prueba aplicada y se llevó a cabo el análisis de los resultados del niño y de la información recabada que se obtuvo a partir de los cuestionarios.

### **3.4.3 Resultados de la evaluación inicial**

- ❖ Datos personales.

Nombre: Juan

Edad: 6 años

Grado escolar: kínder 3

Datos de la escuela: colegio sector privado

Horario de escuela: 8 am – 1:30 pm

Nombre de la madre: Mónica

Escolaridad: Maestría

Edad: 40 años

Nombre del padre: Pedro

Escolaridad: Ingeniería

Edad: 43 años

#### ❖ Información personal

Juan es producto del matrimonio entre Mónica y Pedro, actualmente vive con ambos padres y es el primer hijo de dos. Es un hijo deseado pues la madre se sentía preparada para experimentar esta etapa. Durante el embarazo no se presentó ningún problema, el nacimiento de Juan fue por cesárea y no hubo problema alguno durante el proceso. Se mantuvo la lactancia materna solo por un mes ya que la madre trabajaba y tuvo que enviar a Juan a la guardería. Juan comenzó a gatear a los 9 meses y a caminar al año aproximadamente.

#### ❖ Ámbito socio familiar

La estructura familiar en la que se encuentra inserto Juan, es estable pues los padres están casados y mantienen una relación sana; es un niño muy seguro pues puede entablar relaciones de amistad fácilmente, se adapta y se desenvuelve de manera asertiva en diferentes contextos y situaciones y puede expresar sus emociones hacia sus padres sin ningún problema, lo que habla de una buena comunicación dentro del ámbito familiar.

#### ❖ Ámbito escolar

Asiste a la escuela con regularidad, es puntual, se presenta aseado diariamente; regularmente se presenta con el uniforme incompleto, llega a portar prendas de colores diferentes o que no pertenecen al uniforme del colegio. Presenta una conducta de juego en momentos de trabajo en el aula. No logra concluir sus trabajos, se distrae fácilmente y evita realizar los trabajos de escritura diciendo que no puede porque no sabe escribir; es un niño que atiende a la información emitida por la docente y esto le permite participar en clase, le gustan las actividades lúdicas; sin embargo en actividades que implican permanecer sentado o escribir pierde el interés; busca materiales concretos con o cual se observa que su aprendizaje se ve beneficiado, pues logra tener una mejor comprensión.

- ❖ Resultados de la prueba Evaluación de primer grado en “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita”.

Esta prueba consta de dos áreas a evaluar la escritura y la lectura, las cuales ya fueron descritas anteriormente. Para fines prácticos se muestran, a continuación, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba por cada área.

- ❖ Escritura:

En la evaluación inicial que corresponde al área de escritura el niño escribió cinco de las seis palabras dictadas. La palabra que omitió fue *gaviota* palabra que no logró escribir mencionando que era difícil; en la escritura del resto de las palabras y la oración el niño logra escribir las grafías de los sonidos que va reconociendo donde prevalece la identificación y escritura de vocales, hay poco uso de consonantes; la escritura del dictado fue estructurado, comenzando por la parte superior y continuando hacia abajo; en la oración utiliza la misma estrategia para la escritura y omite espacios entre cada palabra (Ver anexo 4). Durante la aplicación el niño se mostró algo inseguro, utilizaba la estrategia de ir mencionando las sílabas de cada palabra para escribir las letras que el suponía conformaban la palabra.

Con los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Guía de evaluación, se encontró que Juan se encuentra situado en un nivel de conceptualización Silábico donde su escritura mantiene un predominio en el valor sonoro convencional con marcada exigencia de cantidad; prevalece el uso de vocales aunque con errores y logra utilizar solo algunas de las consonantes que conforman las palabras.

- ❖ Lectura

En el área de lectura Juan identificó solo algunas palabras con ayuda de la imagen. Cuando se le pidió leer las tarjetas sin imagen, los sonidos que emitía no correspondían a la palabra escrita en la tarjeta, lo mismo pasó en los enunciados. En el caso de las tarjetas con imagen,

sólo en la que corresponde al elote, se registró poca asociación de la palabra con la imagen pues el niño mencionó lo siguiente: “ahí dice mazorca, porque eso no parece un elote”. No se observa que el niño utilice alguna estrategia de lectura que le sirva de apoyo para identificar el sonido de las grafías. Existieron errores constantes de confusión de sonidos de letras y reproducción fónica de la palabra sin sentido o significado alguno.

Por lo tanto, los resultados indican que Juan presenta errores a la hora de establecer una correspondencia sonoro-gráfica, lo cual resulta comprensible por el nivel de conceptualización en el que se encuentra; aunque en los resultados se puede interpretar que el sujeto presenta problemas tanto en escritura como en lectura es pertinente recordar que estos dos procesos cognitivos se complementan uno al otro, por tanto cualquier área que se trabajó va a tener repercusiones positivas en la otra; cabe destacar que la docente que solicitó la intervención buscaba que se favoreciera la escritura en el niño. Entonces, esta evaluación de lectura permite complementar el resultado obtenido en la prueba de escritura y tener más claro el nivel en el que se encuentra el sujeto e implementar actividades pertinentes.

### **3.5 Programa de intervención**

El programa de intervención parte de una visión psicogenética, misma que se retoma del marco referencial de este trabajo, donde se menciona que hay que permitir que los niños construyan su propio aprendizaje a través del desarrollo de situaciones didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo. El programa de intervención para Juan constó de 13 sesiones, las cuales fueron elegidas a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico; se decidió adoptar aquellas actividades que permitieran al niño desarrollar una relación sonoro-gráfica de la escritura, ya que los resultados de la evaluación inicial permitieron establecer que esta era un área de oportunidad en el niño para poder saltar a un siguiente nivel en el aprendizaje de la escritura.

Por lo que, el diseño del programa tendrá que responder a las necesidades del niño y a conseguir que éste pueda pasar a un siguiente nivel de conceptualización y de esta forma su escritura se vea favorecida.

### **3.5.1 Diseño del programa de intervención**

Para el diseño del programa de intervención se tomaron actividades del fichero de español de la SEP (1993), el cual presenta una serie de actividades para favorecer el proceso de lectura y escritura; cabe destacar que este fichero cuenta con actividades de lectura y escritura y solo se tomaron las que especifican el trabajo con la escritura; se realizaron adecuaciones para adaptarlas a las necesidades del sujeto por ejemplo, en la aplicación y el uso del alfabeto móvil, lo anterior con la intención de mostrar atractivas las actividades hacia el niño y generar resultados significativos en el proceso de intervención. También se encontró que las actividades que se presentan dentro del fichero de español para primer grado de la SEP corresponden a la teoría psicogenética en la cual está basada esta intervención psicopedagógica. Motivo por el cual se decidió tomar algunas de estas actividades para el desarrollo del programa, eligiendo las más pertinentes para ayudar al niño a adquirir habilidades dentro del área de la escritura.

La intervención constó de 13 sesiones y se dividió en dos momentos clave identificados en la figura 4.1 por colores, el primer momento (color azul) tuvo como objetivo específico desarrollar actividades que ayuden en la separación de las palabras en sílabas e identificar el valor sonoro convencional de las grafías a partir de lo que escucha, lo cual hace que el sujeto infiera que la escritura representa sonidos; esto porque a partir de la evaluación inicial se determina que el sujeto se encuentra en un nivel silábico con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional entonces, la relación que el sujeto establece del sonido con la grafía aún no le permite identificar que las sílabas van acompañadas de una consonante y una vocal por tanto, las tres primeras actividades sugieren actividades donde el niño pueda establecer la relación del sonido con la letra que corresponde. El segundo momento (color naranja), y al que se le da mayor peso, tiene que ver con actividades que permiten la construcción de palabras a partir del uso del alfabeto

móvil, este tipo de material favorece en el niño la reflexión y el análisis sobre la relación de sonido en correspondencia con las grafías, así como la cantidad, los errores y las posibles correcciones siendo éste un recurso lúdico y concreto que permite al niño escribir de una forma más dinámica y sin el uso de lápices y cuaderno, un poco para romper la rutina del aula y que al niño resultara más significativo; en la sesión número 13 del programa de intervención (color rosa) se aplicó el mismo dictado utilizado en la evaluación inicial para poder contrastar el avance que se tuvo después de la aplicación del programa; durante el proceso del diseño del programa se decidió utilizar el alfabeto móvil en la mayoría de las actividades

A continuación, se presenta el desglose de las actividades propuestas para la intervención.

Figura 4.1 Programa de actividades para la intervención

<b>SESIONES</b>	<b>SITUACIÓN DIDACTICA</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Sesión 1</b>	<b>Palabras cortas y largas</b>	Descubrir la relación entre el habla y la escritura.
<b>Sesión 2</b>	<b>Rompecabezas</b>	Establecer la relación entre la pauta sonora y su representación escrita.
<b>Sesión 3</b>	<b>Relacionar imagen y texto</b>	Desarrollar estrategias de lectura.
<b>Sesión 4</b>	<b>Letras en desorden</b>	Establecer relación sonoro-gráfica a partir de organizar letras que conforman una palabra.
<b>Sesión 5</b>	<b>Palabras con letras móviles</b>	Formar palabras tomando en la correspondencia sonoro-gráfica

<b>Sesión 6</b>	<b>Con cuántas y con cuáles</b>	Analizar la escritura a partir de la reflexión de cuantas y cuales letras hay que usar.
<b>Sesión 7</b>	<b>El ahorcado</b>	Reflexionar sobre la relación sonoro-gráfica y consolidar su conocimiento sobre el valor sonoro convencional de las letras.
<b>Sesión 8</b>	<b>Crucigrama móvil</b>	Consolidar el conocimiento del valor sonoro convencional de las letras.
<b>Sesión 9</b>	<b>Palabras que empiezan igual que el nombre propio</b>	Descubrir la relación entre los sonidos del habla y la escritura.
<b>Sesión 10</b>	<b>Las letras perdidas</b>	Reflexionar sobre el valor sonoro convencional de las palabras.
<b>Sesión 11</b>	<b>¿Cómo se escribe?</b>	Hacer un análisis de la escritura y el valor sonoro convencional
<b>Sesión 12</b>	<b>Forma oraciones a partir de imágenes</b>	Desarrollar habilidades que permitan reflexionar sobre las partes de una oración.
<b>Sesión 13</b>	<b>Evaluación final</b>	Revisar y contrastar los avances obtenidos antes y después de la intervención.

Programa de actividades para la intervención. Autoría propia

\* El programa completo puede verse en el anexo 6.

### **3.5.2 Aplicación del programa de intervención.**

Como se mencionó anteriormente, el programa constó de dos momentos clave en el proceso de intervención. Durante las tres primeras sesiones se propusieron actividades que ayudarán al niño a desarrollar habilidades que le propiciarán la descomposición de palabras en sílabas y de esta manera poder establecer una relación del sonido y las grafías que se utilizan en la escritura convencional.

En la primera sesión el niño se muestra ansioso (juega con su estuche, sonrío y agacha la cabeza, muerde el lápiz), menciona que él no sabe leer, lo que hace que en un inicio no quiera realizar la actividad. Se favoreció una atmósfera de confianza para que el niño se relajara y pueda llevar a cabo la actividad sin problema alguno. Se le explicó la dinámica de la actividad, la cual consistía en pudiera realizar la lectura y clasificación de las palabras haciendo énfasis en el tamaño de la palabra y poniendo atención en la estrategia utilizada para la clasificación. Se propiciaba que el niño fuera realizando sus propias hipótesis para poder llevar a cabo la clasificación; aunque las palabras se escribieron frente a él, se observó que esto no fue un factor que intervino para que el niño pudiera realizar una segunda lectura de las palabras escritas sobre las tarjetas, pues al preguntarle qué dice aquí, lo que hacía era intentar leer e identificar cada uno de los sonidos de las letras. Se podría decir que el niño usa la estrategia de lectura para poder clasificar las palabras, y difícilmente se percató de desarrollar una estrategia de relación de sonido-grafía, mientras se escribía la palabra frente a él.

En la segunda sesión se muestran diez rompecabezas los cuales son separados a partir de las sílabas que componen el nombre de la imagen. Por lo tanto el niño tuvo que llevar a cabo el armado de dichos rompecabezas y dar lectura a la palabra escrita. Fue descifrando a través de las sílabas y la imagen la palabra que se formaba. No se observó dificultad en la ejecución de la actividad, sin embargo al pedirle que nombrará las sílabas que conformaban las palabras, después de haber armado los rompecabezas, el niño ya no se apoyaba de la imagen, solo trataba de establecer una relación sonoro-gráfica de las letras. En algunas ocasiones tuvo errores al confundir algunas consonantes (d, b, p) con el sonido

“t”. Entonces hay una reincidencia en la estrategia utilizada y no se observa apoyo de la imagen para leer la palabra. Entiende que la escritura le dice algo, pero no hace una relación entre la palabra y la imagen; se le explica que puede apoyarse de la imagen para leer la palabra

En la tercera sesión con la actividad de relacionar imagen y texto se pudo observar que el niño aplicó la estrategia de leer la palabra con apoyo de las imágenes, estableciendo una relación sonoro gráfica seguida por el dedo índice lo que permite observar que el niño hizo una correspondencia de sonido y letra señalando. Se trabajó con el vocabulario de objetos de casa utilizado en las dos sesiones anteriores. Hasta esta sesión se pudo apreciar un avance en el proceso de la relación sonoro-gráfica que se pretende favorecer en esta parte de la intervención.

En este momento de la intervención se observó un avance, pues las primeras actividades permitieron al niño llevar a la práctica algunas estrategias para poder comprender el lenguaje escrito donde se priorizó el proceso de lectura a partir de una correspondencia sonoro gráfica. En el siguiente momento de la aplicación del programa de intervención, que comprende de la sesión cuatro hasta la doce, se destinan actividades con el uso del alfabeto móvil para llevar al niño a un nivel superior del que se encuentra y el cual es el objetivo de este trabajo.

En la sesión número cuatro, el niño en un principio se notó motivado y con ganas de comenzar a trabajar, se explicó la dinámica y la comprendió perfectamente; sin embargo, en el desarrollo de la sesión, al irle presentando el conjunto de letras en desorden, comenzó a desesperarse y a mostrar movimientos corporales inusuales y a utilizar las frases como “no sé”, “no puedo”, “está muy difícil”; por lo que se tomó la decisión de irle dando pistas para que pudiera descifrar la palabra que tenía que formar. Se observó que a la hora de formar una palabra la iba conformando a través de sílabas, sin embargo a veces le usaba letras de más u omitía algunas consonantes, se le pedía que observará y leyera la palabra para encontrar los errores de omisión o letras sobrantes; continuó aplicando las estrategias

aprendidas en las sesiones anteriores. Al finalizar la sesión pudo formar solo cinco palabras sin errores.

La sesión cinco fue un poco más “libre” pues se le dio la opción de escribir palabras que él conociera o que quisiera aprender a escribir; en esta sesión donde se le ofreció libertad al niño la disfrutó mucho y lo motivó a formar palabras que ni él sabía que podía formar; dentro de las palabras que escribió fueron, palabras que se utilizaron en sesiones anteriores, su nombre, el nombre de los miembros de su familia y cosas que le gustan. En este momento se puede observar que aún comete algunos errores de omisión de consonantes, sin embargo en algunos casos logra percibirlos y corregirlos.

La siguiente sesión, la número seis, que corresponde a la actividad nombrada “con cuántas y con cuáles”, se le dieron las instrucciones de la actividad y se corroboró que las comprendiera. Posteriormente, se observó que el niño aplicaba la técnica de separación de la palabra en sílabas, con lo cual pudo descubrir cuántas y cuáles letras tenía que usar para formar una palabra. Con esta actividad el niño va poniendo a prueba técnicas aprendidas anteriormente y va formulando sus propias hipótesis para la formación de las palabras. Las palabras que se conformaron fueron 8 en total y él tomó la decisión de escribir palabras que le resultaban “fáciles”. Se presentaron algunos errores que fue corrigiendo cuando contaba las letras y realizaba la comparación.

En la sesión número siete que corresponde a la actividad “El ahorcado” se observó que al niño le gustó mucho esta actividad ya que finalizado el tiempo de la sesión quería seguir jugando; fue una actividad que invitó al niño a encontrar una relación entre los espacios sugeridos y la palabra que podría estar escrita. Durante esta actividad el niño aplicó estrategias de reconocimiento de sonidos de letra, formación de sílabas, lectura y escritura; también se trabajó la relación entre cantidad y letras a usar, lo cual resulta relevante, ya que ayuda al niño a continuar reforzando su aprendizaje e ir incrementando información a las estructuras construidas hasta este momento del programa.

En la sesión número ocho, la cual corresponde a la actividad del “crucigrama”, el niño al principio no comprendía el objetivo de la actividad, para brindar una solución se le modeló el cómo se jugaba este juego; cuando el niño comprendió el objetivo de la actividad lo pudo realizar sin problema alguno. Se mostró primero un crucigrama con imágenes donde el niño tenía que formar el nombre de cada objeto y observó que las letras de otras palabras podían utilizarse para complementar o formar otras; continuó aplicando estrategias como relación sonoro-gráfica, cantidad de letras, separación en sílabas, aprendidas a lo largo del programa. Cuando se notaba un error se le pedía que leyera la palabra que había escrito hasta que lo identificara y lo pudiera corregir. Esto solo se realizó en algunas palabras. Con esta actividad se continúa reforzando la relación entre la escritura y la cantidad de grafías que se necesitan para escribir una palabra.

La sesión número nueve se trata de que el niño encuentre una relación entre el lenguaje oral y escrito a través del uso del nombre propio, con esta actividad se propone que el niño encuentre relación entre el sonido de la primer sílaba de su nombre con otras palabras que él conozca y que comiencen con dicho sonido. En esta actividad mencionaba que no conocía muchas palabras, se le motivó a realizar la actividad y se le proporcionó ayuda diciéndole que observará a su alrededor para ver si algún objeto comenzaba con el sonido “ju”. Logró formar 6 palabras y se observan algunos errores, sin embargo en la conformación de palabras, las grafías ya corresponden con su sonido.

En la sesión número diez, en la cual se propone completar la palabra observando cuál o cuáles letras faltan, se lleva al niño a aplicar estrategias de lectura y formulación de hipótesis para descubrir qué letras faltan; se acomodaron las letras de modo que las letras que faltaban fueran consonantes con la intención de enfrentar al niño a una situación problemática a la cual tuvo que dar una solución. De esta forma comenzó a emitir sonidos y tratar de relacionar el sonido de la consonante con la grafía; al principio se notó ansioso al moverse constantemente de su lugar y tocarse en repetidas ocasiones la cara, poco a poco fue mostrando seguridad y confianza ya que estas conductas fueron disminuyendo a lo largo de la sesión.

Durante la sesión once que corresponde a la actividad ¿cómo se escribe?, se observa que el niño comienza a hacer un análisis de la palabra que escucha, relacionar grafía con sonidos y realizar la conformación de la palabra, aunque aún presenta algunos errores, su escritura es más sólida y se observa un avance significativo.

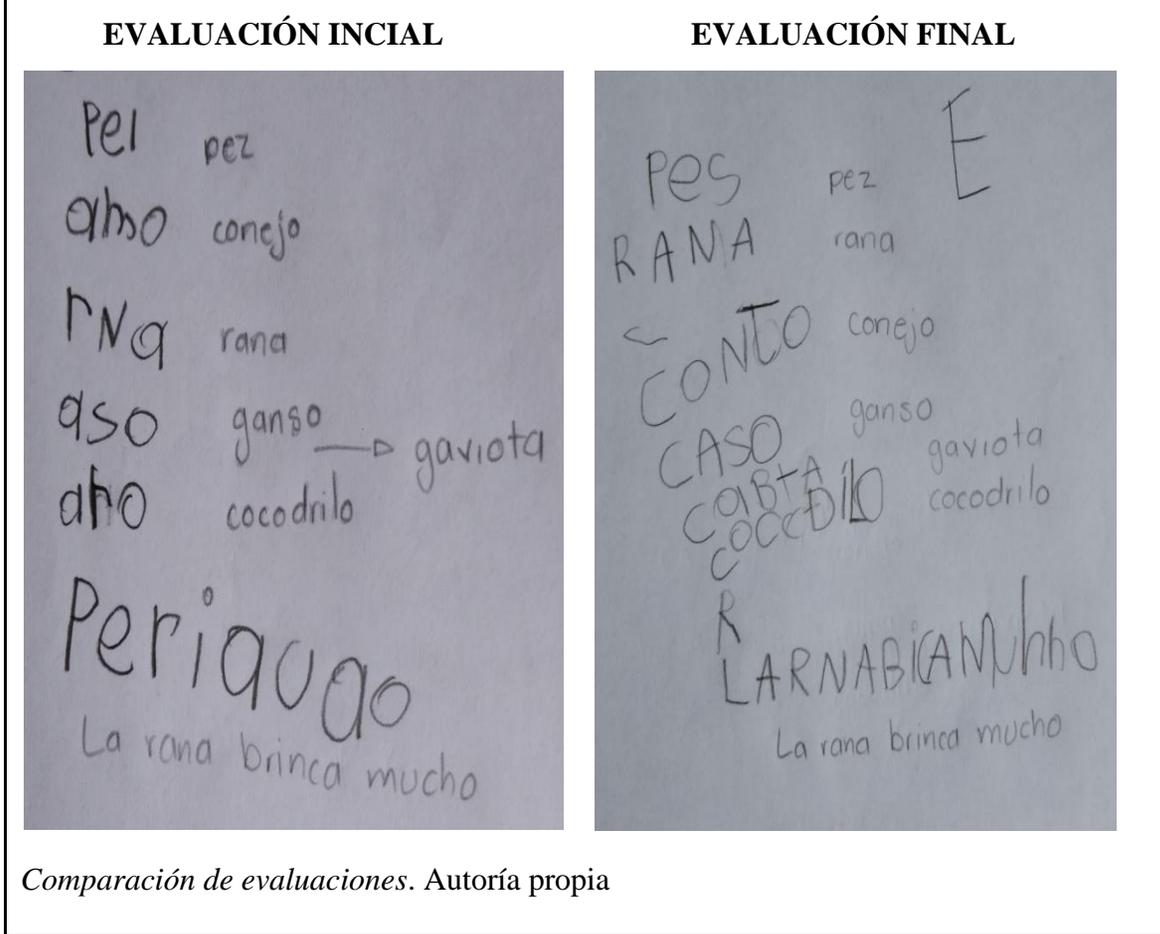
En la doceava y última sesión de actividades se propuso la actividad de formar oraciones a partir de una imagen, donde el niño mencionaba alguna característica y a partir de esto podría mencionar y formar algunos enunciados usando breves descripciones, con la intención de que el niño perciba que una oración tiene diferentes palabras en su estructura y que estas están separadas con espacios entre sí, así como percibir que las descripciones que se hacen de forma oral pueden ser representadas de manera escrita y entender que lo que dice lo puede escribir y eso significa algo.

En treceava sesión se aplicó un dictado, mismo que se utilizó en la evaluación inicial, lo cual permite contrastar los resultados obtenidos en ambas pruebas y establecer un resultado fiable. Lo anterior permite conocer cuáles fueron los alcances que se obtuvieron a lo largo de la intervención y favorecieron o no el nivel de conceptualización de la escritura en el niño.

### **3.5.3 Resultados obtenidos con la intervención**

A continuación se encuentran los resultados obtenidos durante todo el proceso de intervención psicopedagógica, así como la comparación entre las evaluaciones inicial y final. Para poder dar cuenta del resultado final del programa de intervención psicopedagógica en el área de escritura, En la siguiente tabla se muestran las respuestas de las pruebas aplicadas para poder hacer el contraste y observar los cambios posteriores a la aplicación del programa de intervención.

Figura 4.2 Comparación de las evaluaciones



Al realizar la comparación de ambas evaluaciones se puede notar que los errores de la utilización de las grafías en relación con el valor sonoro convencional son menos que en la evaluación diagnóstica, las palabras están escritas casi en su totalidad y la omisión de grafías es mínima en comparación con la evaluación inicial; es necesario recordar que al inicio del proceso de intervención el niño se encontraba en un nivel de escritura silábico con marcada exigencia de cantidad con valor sonoro convencional; para el final de la intervención el niño ya se encontraba en un nivel de escritura silábico-alfabético con valor sonoro convencional. A continuación se explican los resultados obtenidos con más detalle.

En la primera evaluación omitió la escritura de la palabra gaviota pues le resultó “difícil” escribirla. Para la evaluación final ya la escribe, sin embargo, es la palabra que

presenta mayor número de grafías omitidas. Con esto se puede suponer que es una palabra que se le dificulta escribir por alguna razón desconocida. Se observan algunos errores ortográficos, sin embargo, Ferreiro y Teberosky (1989) agregan que al llegar al nivel alfabético los niños tendrán una escritura convencional sin errores en el valor sonoro pero las correspondencias de las grafías con el valor sonoro en ocasiones no corresponderá a las reglas ortográficas de la lengua escrita. Por tal motivo, en la evaluación se le da mayor importancia a la relación entre las grafías y los sonidos que a la correcta escritura de la palabra.

Con la aplicación del programa de intervención y los resultados de las evaluaciones se puede observar un avance significativo en la escritura del niño, ya que en la primera evaluación se hablaba de que el sujeto estaba en un nivel de concepción de lectoescritura Silábico y después de la aplicación de la prueba se tiene que el niño se encuentra en un nivel de concepción Silábico-alfabético en donde el niño está estableciendo un valor sonoro convencional de las palabras y es muy probable que en poco tiempo entre ya a un nivel alfabético. Por lo anterior, se puede sostener que con el programa de intervención psicopedagógica diseñado se logró favorecer el nivel de conceptualización de un niño de 6 años logrando hacer una transición de un nivel de conceptualización silábico al silábico-alfabético.

## 4 CONCLUSIONES

El presente trabajo de intervención psicopedagógica tuvo como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica para un niño de 6 años con necesidades educativas especiales en el área de la escritura con la finalidad de favorecer su nivel de conceptualización. Con los resultados obtenidos posteriores a la aplicación del programa, se puede decir que el objetivo de éste trabajo se cumplió de manera satisfactoria. Se diseñó un programa que atendiera las necesidades del niño y que al mismo tiempo resultara atractivo realizando propuesta lúdica sobre la escritura; lo cual para el niño fue significativo; con esto se dio respuesta a las necesidades del sujeto y se consiguió cumplir las expectativas de la docente, los padres y el colegio al poder lograr que el niño tuviera una escritura convencional y por lo tanto su rendimiento incrementara dentro del aula.

Dicho programa de intervención respondió a los resultados obtenidos en la evaluación inicial en la cual el niño tenía un nivel de conceptualización silábico donde predominaba el uso de vocales y una omisión mayor de consonantes. Por esta razón, las primeras sesiones estuvieron diseñadas para que el niño pudiera encontrar la relación que existe entre los sonidos de consonantes y vocales; para la siguiente etapa se destinaron actividades que le permitieran al niño construir escrituras a partir de diversos juegos como crucigramas, el ahorcado, etc. Con estas actividades se logró que el niño se mantuviera interesado y al mismo tiempo empleara diversas hipótesis sobre su escritura a partir de la manipulación del alfabeto móvil. En esta intervención se puede ver que el uso del alfabeto móvil como recurso para comprender la escritura puede favorecer el nivel de conceptualización de la escritura dentro de una perspectiva constructivista y lo cual puede ser de utilidad para futuras estrategias de enseñanza de la escritura.

En apartados anteriores se menciona que se decidió optar por la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro y Teberosky (1989), la cual adopta una postura piagetiana del aprendizaje y que por la observación que se realizó en el aula se decidió utilizar un método diferente al utilizado por la docente. Aunque en la evaluación inicial

se obtuvieron resultados de omisión de grafías al escribir, dichas omisiones correspondían a la relación sonoro-gráfica y por tanto era importante establecer una base donde el sujeto pudiera comenzar a relacionar los sonidos con las grafías partiendo de un aprendizaje global y no por unidad. Recordando que la escritura y la lectura son procesos relacionados entre sí; las actividades para esta intervención permitieron que el niño pudiera establecer ésta relación pudiendo llegar a un nivel silábico-alfabético en el que existe el uso de la escritura con valor sonoro convencional y lo que puede coadyuvar al aprendizaje de la lectura más adelante.

Se puede deducir que los avances mostrados por el participante están relacionados con la intención lúdica de la propuesta de intervención, así como la participación activa del niño durante las actividades; puesto que la intención de la propuesta constructivista es generar situaciones de aprendizaje que permitan al niño tener un aprendizaje significativo y a la vez pueda ir generando aprendizajes nuevos a partir de bagaje y aprendizajes previos. Algo que también pudo ser un factor que favoreció los resultados en la intervención fueron la disposición del niño al ejecutar las actividades y la motivación que se le mostró en cada una de las actividades; a final de cuentas, la empatía y el vínculo que genera el psicólogo educativo con el sujeto es de suma importancia durante la intervención, que aunque no es el objetivo en este trabajo puede ser un área que puede ser considerada en trabajos posteriores.

Las limitaciones dentro de este trabajo tuvieron que ver con la permisividad que tuvo el colegio, pues no se permitió el uso cámaras fotográficas o de video para evidenciar el proceso y la ejecución de cada una de las actividades, sin embargo la evaluación inicial y la evaluación final permiten dar cuenta del avance que tuvo el sujeto en la intervención; es importante mencionar que no se tuvo relación directa con los padres, por lo cual se diseñaron cuestionarios para recabar la información personal y familiar del niño, esto puede ser un factor que influya de manera importante en el análisis de la información pues se sabe que las entrevistas y el trato directo con los padres puede enriquecer la intervención, pues se puede rescatar información relevante e importante que se puede tomar en cuenta para el desarrollo del programa. Por lo que para futuras

intervenciones es de suma importancia dar a conocer al colegio esta información y solicitar el apoyo para que en vez de cuestionarios se usen entrevistas ya que la participación de los padres en cualquier proceso de intervención es indispensable. Los comentarios negativos sobre sus conocimientos, por ejemplo que no sabía leer o escribir, llevaron a tomar tiempo de la sesión para persuadir y motivar al niño para que realizara las actividades sin problemas; es trabajo del psicólogo educativo fungir como mediador entre la actitud del niño y la ejecución de la actividad, pues debe contar con diferentes habilidades que permitan al niño estar seguro de sí mismo, así como encontrar la forma más adecuada de que el niño reconozca errores y los corrija sin que se sienta presionado y viendo en cada error una oportunidad de aprendizaje.

Es importante resaltar que todo el proceso fue diseñado para un solo niño, es decir se realizó un programa individualizado atendiendo ciertas necesidades observadas en el niño en relación con su escritura; lo cual deja ver que, aunque en la actualidad se habla de educación inclusiva y barreras para el aprendizaje y la participación, aún se continua trabajando desde la perspectiva de necesidades educativas especiales; pues en una educación inclusiva los cambios tiene que ser en el centro educativo, generando programas para todos, y no desde el sujeto que “no aprende” o “tiene problemas”. Con esto se desprende una de las principales sugerencias en el que se propone el diseño programas de intervención desde el centro que incluya a todos los niños y por tanto desarrolle en ellos habilidades que fortalezcan su desempeño dentro de las aulas. Aunque las intervenciones individuales tienen alcances positivos, se podrían diseñar programas que mejoren las prácticas dentro del aula y de esta manera atender a todos los niños propiciando la educación inclusiva; pues se podría brindar una atención más diversa y grupal. Puesto que la educación inclusiva propone que se mejoren las prácticas educativas desde el centro escolar ya que es ahí donde se pudieran encontrar las problemáticas a las que se enfrentan los alumnos día a día. Otra de las sugerencias es hacer del conocimiento de la docente las estrategias utilizadas en este trabajo y que pudieran ayudar a mejorar su práctica educativa. Para este trabajo de intervención se encontró que una posible área de oportunidad es que existiera la posibilidad de favorecer el nivel de conceptualización de la escritura a través de un diseño de programa con un

número mayor de sesiones; por lo cual en futuros trabajos podría tomarse en cuenta esta posibilidad y obtener un trabajo más enriquecedor tanto para el niño como para el profesionalista que lo ponga en práctica.

En cuanto al papel del psicólogo educativo dentro del trabajo cabe resaltar que de acuerdo al perfil de egreso que tiene la UPN se contarán con habilidades y conocimientos para poder realizar programas de intervención y apoyo psicopedagógico para fortalecer el proceso educativo de los educandos, comprendiendo la diversidad y los contextos socioculturales, que propicie una atención y apoyo adecuada a las necesidades que surjan. Este trabajo responde a ese perfil, pues el proceso del todo el trabajo tuvo como objetivo brindar apoyo psicopedagógico por medio de un programa de intervención para dar respuesta a una barrera a la que un alumno se enfrentaba en ese momento; con esto se puso en práctica algunos de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera profesional. La motivación que se generaba con el niño para realizar las actividades jugó un papel muy importante, pues a veces mencionaba que no podía o que no sabía, y éstas eran razones por las cuales el niño quería desistir de la actividad sin embargo, en este momento se pueden observar también las habilidades que debe desarrollar un psicólogo educativo para poder persuadir al sujeto para que realice las actividades de forma positiva, aprendiendo que los errores son oportunidades para mejorar y fortalecer en el niño aquellas áreas de oportunidad.

El psicólogo educativo como especialista en los procesos de aprendizaje puede ayudar, en conjunto con docentes, padres de familia e institución, a dar respuesta a las barreras a las que diferentes alumnos se enfrentan y tener una repercusión positiva durante la vida escolar de los educandos; la actuación del psicólogo educativo dentro de los diferentes contextos educativos tanto formales como informales es parte clave para la intervención, pues la perspectiva que tiene sobre el aprendizaje y sus habilidades permitirán elegir las acciones pertinentes y crear programas que ayuden a dar la mejor respuesta al proceso educativo.

## 5 REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Álvarez, A., Aramburú, C. y de León, N. (2018). Dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Entre Maestros*. (46) p. 50-59.
- Arenas, N., Medina, A. y Perdomo, G. (2006). *Estrategias para favorecer la comprensión lectora en alumnos de quinto grado de primaria*. (Tesis de licenciatura Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperada de: <http://200.23.113.51/pdf/23195.pdf>
- Arnáez, P. (2009). La lectura y la escritura en educación básica. *Educere*, 13(45). 289-298. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614572004.pdf>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (2001). Innovación y recursos educativos en el aula. En: A, Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas*. Madrid: Alianza Editorial. P. 351-368
- Blanco G., y Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140302>
- Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura. Una aplicación de la propuesta Teberoskyana en la comarca de Berguedà*. Madrid: I.C.C.E.

- Bonals, J. y González, A. (2005). La demanda de la evaluación Psicopedagógica. En: Bonals, J y Sánchez-Cano, M. *La evaluación psicopedagógica*. (pp. 23-44) Barcelona: Graó.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Uniandes.
- Castañedo, C. (2002). *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Castillo, A. (2007). *Teorías implícitas de un grupo de maestros sobre la escritura*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Colmer, T., Masot, I. & Navarro. (2005). La evaluación psicopedagógica. En Sánchez-Cano, M. y Bonals, J (coords). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Grao.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Vázquez, E. (2015). Integración o Inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educación* 28(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37443385003.pdf>
- Durán, L. (2011). De la educación especial a una educación para la diversidad. En: Bello, J. (Comp.) *Educación Inclusiva. Una aproximación a la Utopía*. México: ILEI.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (1994). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*. 12(3) Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf)
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI editores.

- Front, J. (2007). Los centros de educación especial. En: J. Bonals y M. Sánchez. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Grao.
- Gámez, L. y Alcántar, J. (1970). *Enseñanza de la lectura y la escritura*. México: Galve.
- García-Barrera, Alba (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3995/399552161009>>
- González, M., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología* 43(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80520078004.pdf>
- Harste, J. y Burke, C. (1990). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectoescritura*. México: Siglo XXI editores. 50-67.
- Maher, Charles A. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos: métodos y procedimientos para aumentar la competencia de los estudiantes*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología* 9(1). 25-40.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* 21. 37-54. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (1993). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Guía de evaluación. Primer grado*. México: Dirección General de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006). Intervención de los servicios de apoyo. En: *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (47-62)* México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría Básica, Dirección de Innovación Educativa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Solé, I & Teberosky). La enseñanza y aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: Coll, C. Marchesi, A. y Palacios, J. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 461-485.

UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca. París: UNESCO

UNESCO. (1999). Salamanca cinco años después. Una revisión de las actividades a la luz de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. París: UNESCO.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

DATOS DEL ALUMNO		
Nombre del niño:	edad: ___años	
___meses		
Fecha de nacimiento:		
Grado escolar:		
Escuela a la que asiste:		
Modalidad:	Pública ( ) Privada ( )	
DATOS FAMILIARES		
Nombre de la madre:		
Escolaridad:	Edad:	
Estado civil:		
Teléfono:		
Ocupación:	Horario de trabajo:	
Nombre del padre:		
Escolaridad:	Edad:	
Estado civil:		
Teléfono:		
Ocupación:	Horario de trabajo:	
Nombre de hermano (s)	Edad:	Escolaridad:
¿Los padres viven actualmente juntos?		
¿Años de vivir juntos?		
¿Cuál es el pasatiempo de la familia?		
¿Quién es el encargado de la educación del niño?		
En general ¿Cómo son las relaciones familiares? (haga una descripción breve)		

## ANTECEDENTES DE DESARROLLO

Embarazo y parto:

¿Fue planeado el embarazo?

¿Por qué?

¿fue deseado por la pareja?

¿Por qué?

¿Hubo preferencia de la madre o el padre por el sexo del bebé?

¿Cuál fue el estado de ánimo de la madre durante el embarazo?

Tiempo de embarazo:

Tiempo de labor de parto:

¿Qué tipo de parto fue?

¿Cuál fue el peso del niño al nacer?

¿Hubo algún problema con el niño al nacer?

En caso de que la respuesta sea positiva especificar:

¿Cómo fue la alimentación de la madre durante el embarazo?

¿Hubo lactancia materna?

¿A qué edad se introdujeron alimentos sólidos?

A qué edad comenzó a.....

Gatear: \_\_\_\_\_ Caminar: \_\_\_\_\_

¿Hubo algún problema en especial en el nacimiento o desarrollo del niño durante los primeros años de vida? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuál?

¿Cuál es el horario actual de sueño?

¿Dónde duerme y con quién? (describir el lugar y tipo de cama)

¿Presenta dificultades para conciliar el sueño? ¿a qué se debe?

¿Despierta con frecuencia cuando duerme?

¿Desde cuándo?

¿Ha presentado pesadillas frecuentes?

¿desde cuando?

¿El niño tiene algún problema de vista? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuál?

¿A qué edad se presetó?

¿le niño presenta algún problema de lenguaje? Si \_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

¿Cuál?

¿El niño asistió a estimulación temprana, guardería, Kinder?

¿Presentó alguna dificultad en alguno de los niveles anteriores? Mencionar cuáles

¿Cómo es su relación con los profesores?

¿Cómo describe la relación del niño con maestros, educadoras o cuidadores anteriores?

Mencione materias con alto rendimiento:

Mencione materias con bajo rendimiento:

¿Cómo ha sido la integración del niño en la escuela?

¿Ha cambiado de escuela en los últimos años? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

¿Cuántas veces? \_\_\_\_\_

Motivos:

• **HABITOS Y CONDUCTAS:**

¿El niño se chupa el dedo? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Frecuencia:

\_\_\_\_\_

¿El niño chupa objetos? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Frecuencia:

\_\_\_\_\_

¿Se chupa la ropa? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Frecuencia:

\_\_\_\_\_

¿Se come las uñas? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Frecuencia:

\_\_\_\_\_

¿Hace berrinches frecuentemente? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Motivos:

Describe un día normal de actividades: (desde que despiertan hasta que se duermen)

Describe un fin de semana:

Comentar algo que le parezca importante mencionar:

¿El niño ha recibido apoyo terapéutico? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Motivo (s):

Dx:

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

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

Nombre del docente: \_\_\_\_\_

Nivel de preparación profesional: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

1. ¿Conoce que el alumno se encuentra en proceso de evaluación psicopedagógica?

SI ( ) NO ( )

Motivo por el cual está siendo evaluado:

2. La asistencia diaria del niño a la escuela es:

BUENA ( ) REGULAR ( ) MALA ( )

En caso de mencionar las dos últimas mencione el por qué:

La puntualidadw del niño es:

BUENA ( ) REGULAR ( ) MALA ( )

En caso de mencionar las dos últimas especifique por qué:

Conducta que sostiene el niño en las actividades escolares:

BUENA ( ) REGULAR ( ) MALA ( )

Especifique:

¿Posee y conserva en buen estado sus útiles escolares? (especifique)

3. Describa la relación entre maestro- alumno y alumno con sus compañeros:

4. Participación en clases y actividades escolares:

BUENA ( ) REGULAR ( ) MALA ( )

En caso de elegir las dos últimas especifique por qué:

Lugar que ocupa dentro del salón de clases: (realiza un croquis identificando el frente)

5. Resultados académicos al momento:

<b>Materias con buen desempeño</b>	<b>Materias con bajo desempeño</b>

Mencione los motivos del bajo desempeño en las materias mencionadas anteriormente, según su criterios de evaluación:

Conductas observables del alumno durante las actividades en el aula:

<b>Lentitud para realizar tareas</b>	
<b>Trabaja rápido, pero con malos resultados</b>	
<b>Trabaja rápido con buenos resultados</b>	
<b>Trabaja de forma organizada y limpia</b>	
<b>Es desorganizado</b>	
<b>No se interesa por los resultados</b>	
<b>Se preocupa por los resultados</b>	
<b>Concluye sus trabajos</b>	
<b>Se esfuerza por realizar bien sus tareas</b>	
<b>Logra poner atención durante las clases</b>	
<b>Se distrae con facilidad</b>	

6. ¿Ha detectado dificultades de aprendizaje en el niño? Mencione cuales:

7. ¿Ha implementado estrategias para ayudar al niño a superar sus dificultades?  
(Mencione cuales y cuál es la actitud del niño ante el apoyo)

8. ¿Cuáles son las actividades donde el niño presenta mayor interés y se ve mas motivado?

9. En qué condiciones trabaja mejor:

<b>En equipo</b>	
<b>Solo</b>	
<b>Con un compañero en específico</b>	
<b>En silencio</b>	
<b>Con apoyo docente</b>	
<b>Explicación individual</b>	
<b>Con materiales concretos</b>	

10. ¿Cómo es el estado de salud del niño?

11. Describa brevemente el aspecto personal del niño:

12. ¿Cómo es la relación padres-escuela? (haga una breve descripción)

13. ¿Cuáles son sus expectativas como docente en relación al niño?

14. Otra información relevante:

**ANEXO 3. GUIA DE EVALUACIÓN PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
(PRIMERA EVALUACIÓN)**

**EVALUACIÓN DE ESCRITURA**

**DICTADO DE PALABRAS:**

- pez
- rana
- conejo
- ganso
- almeja
- gaviota
- cocodrilo

**DICTADO DE ENUCIADO:**

La rana brinca mucho

**EVALUACIÓN DE LECTURA**

**PRESENTACION DEL MATERIAL EN TARJETAS:**



elote



elote

monedas



monedas

ropa



ropa

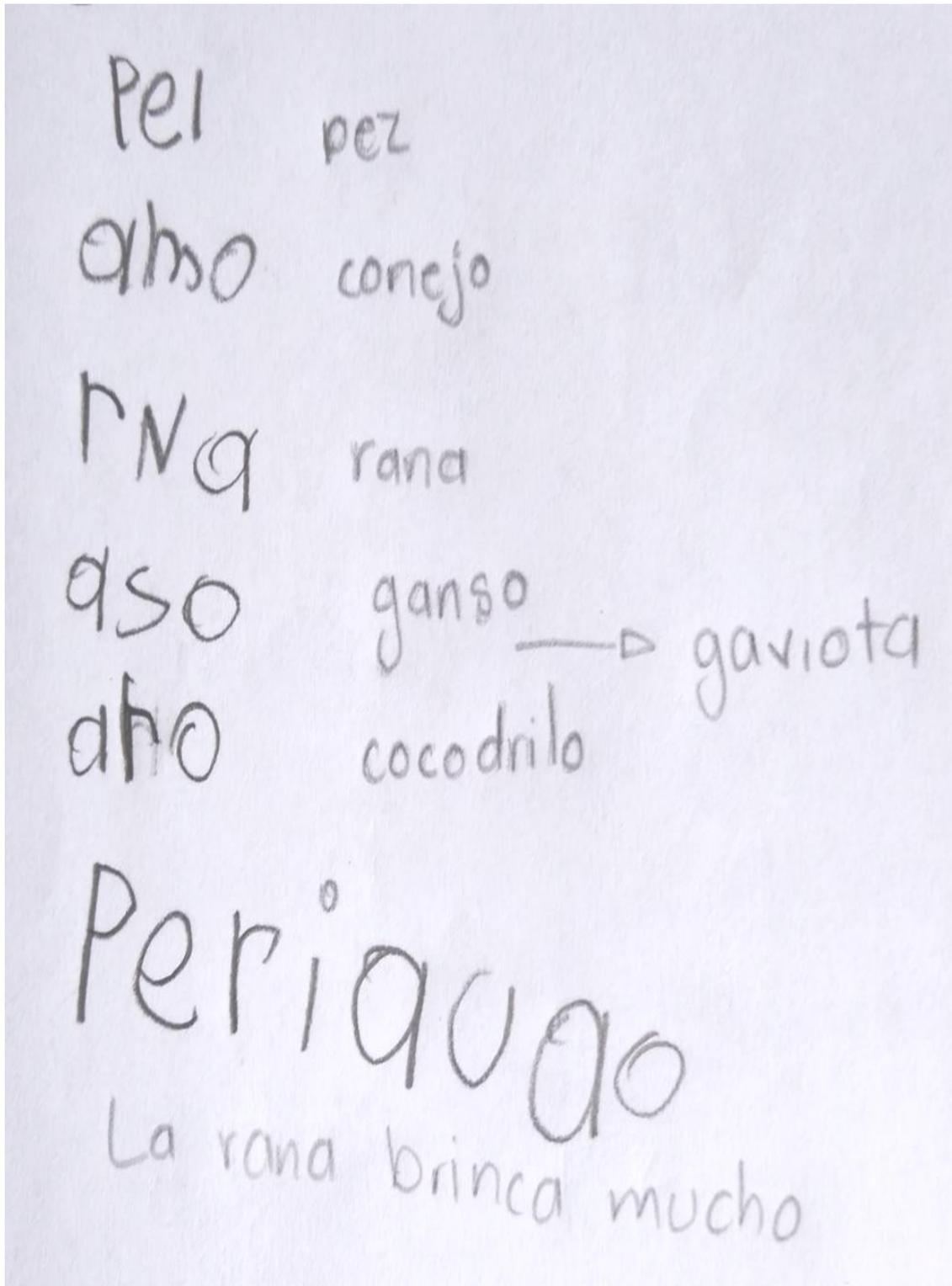
El elote es rico



El elote es rico

ANEXO 4

HOJA DE RESPUESTAS DE LA EVALUACIÓN INICIAL: ESCRITURA



ANEXO 5. HOJA DE RESPUESTAS DE LA EVALUACIÓN FINAL

PES                      pez                      E  
RAMA                      rana  
CONTO                      conejo  
CASO                      ganso  
CABTA                      gaviota  
COCODILO                      cocodrilo  
R  
LARNABIANMuhho  
La rana brinca mucho

## ANEXO 6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA			
Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
1	<p>Descubrir la relación entre el habla y la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-left: 40px;">● Palabras cortas y largas:</li> </ul> <p>Dar una breve introducción al niño para establecer un rapport que se pueda crear una atmósfera de confianza.</p> <p>Platicar sobre los lugares y objetos que se encuentran que le resulten familiares, por ejemplo, objetos de su casa.. Se va mencionando si el sujeto cree que la palabra es corta o larga.</p> <p>Escribir sobre las tarjetas de cartulina blanca las palabras que se mencionaron, con letras mayúsculas y pedir al sujeto que intente leerlas. Si es necesario se le proporciona ayuda.</p> <p>Pedir al niño que clasifique las palabras en cortas y largas y realizar un análisis de las letras que se deben ocupar para escribir las palabras que se mencionaron. Se lee la palabra de cada tarjeta sílaba por sílaba y después se lee la palabra completa.</p> <p>Pedir que coloque la palabra sobre el objeto que corresponde conforme las vaya leyendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-left: 40px;">● Tarjetas de cartulina blancas.</li> <li style="margin-left: 40px;">● Plumones</li> </ul>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
2	Establecer la relación entre la pauta sonora y su representación escrita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rompecabezas.</li> </ul> <p>Con las mismas palabras que se elaboraron en la sesión anterior se realizar rompecabezas que contengan tanto la imagen como la palabra. Se recortan a manera de que la escritura de la palabra quede separada en sílabas.</p> <p>Retomar el tema de las palabras de la sesión anterior. Utilizando una tarjeta con el nombre de un objeto y otra de letras escritas sin sentido se toma una tarjeta y se le pregunta al niño ¿Qué crees que dice aquí?, ¿crees que aquí diga el nombre de un objeto o persona? Cuando el niño logre darse cuenta de que en una tarjeta dice algo y en la otra no dice nada, entonces se pasa a la siguiente actividad.</p> <p>Mostrar los rompecabezas elaborados y preguntar si alguna vez ha armado rompecabezas. Si la respuesta es negativa se le explica brevemente en qué consiste esta actividad. Posteriormente se le pide al niño armar cada uno de los rompecabezas e identificar la palabra conformada.</p> <p>Por último pedir que se lea cada una de las sílabas que conforman las palabras para saber observar cómo fue su proceso de lectura, si consideró las letras o solo la imagen o ambas.</p> <p>La lectura de la palabra con apoyo de la imagen ayudará a la comprensión. Lo importante es que el niño se dé cuenta de las letras que se utilizan para escribir la palabra y que es más sencillo haciéndolo por sílabas.</p>	* Rompecabezas elaborados en cartulina gruesa con la palabra y su imagen.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
3	Desarrollar estrategias de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Relacionar imagen con texto</li> </ul> <p>Se continúa trabajando con el mismo vocabulario utilizado en las dos sesiones anteriores.</p> <p>Utilizar las palabras escritas y las imágenes por separado para relacionar cada palabra con la imagen correspondiente.</p> <p>Platicar con el sujeto la dinámica de la actividad, donde tiene que leer la palabra y encontrar la imagen que le corresponde, se le menciona que puede utilizar las estrategias que quiera para identificar la palabra. Se asegura que el niño comprendió las instrucciones preguntando me puedes decir ¿Qué es lo que vas a hacer?</p> <p>Poner atención en las estrategias que utiliza para poder descifrar la lectura de las palabras.</p> <p>En caso de tener errores, brindar apoyo haciendo cuestionamientos sobre si su proceso.</p>	<p>Tarjetas de cartulina blanca.</p> <p>Marcadores</p> <p>Imágenes de las palabras.</p>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA			
Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
4	<p>Establecer relación sonoro-gráfica a partir de organizar letras que conforman una palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras en desorden</li> </ul> <p>Esta actividad se realiza con un alfabeto móvil.</p> <p>Explicar que las palabras están conformadas por una cierta cantidad de letras y que con el alfabeto móvil es más fácil ver cuáles y cuántas letras tienen una palabra.</p> <p>Poner un ejemplo usando su nombre y se le dan las letras de su nombre para que lo pueda formar.</p> <p>Explicar que eso que hizo con su nombre lo hará ahora con diferentes palabras que se le irán mencionando. Por ejemplo pedirá que forme la palabra casa proporcionándole las letras que necesita. El sujeto tiene que establecer estrategias para poder realizar la actividad.</p> <p>En caso de que requiriera apoyo es necesario que se le ayude mediante el cuestionamiento acerca de la ejecución de la actividad y que él pueda observar cuál fue el error que cometió.</p> <p>Motivar para que forme tantas palabras como pueda y esté dispuesto a hacer. Las palabras que se utilizarán tendrán que tener relación, es decir se debe elegir un tema del cual se deriven las palabras a formarse, por ejemplo: animales de la selva y se utilizan todas las palabras posibles en relación a la temática.</p>	1 Alfabeto móvil

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA			
Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
5	Formar palabras tomando en la correspondencia sonoro-gráfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Palabras con letras móviles:</li> </ul> <p>En esta actividad se promueve la formación libre de palabras, es decir que el niño pueda formar las palabras que él quiera con ayuda del alfabeto móvil.</p> <p>Explicar qué en la sesión anterior se le daban las letras de alguna palabra para que el pudiera formar. Pero que en esta ocasión él tendrá la oportunidad de formar las palabras que quiera.</p> <p>Es necesario motivar al niño para que realice la mayor cantidad posible de palabras.</p>	1 Alfabeto móvil

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
6	<p>Analizar la escritura a partir de la reflexión de cuántas y cuáles letras hay que usar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con cuántas y con cuáles:</li> </ul> <p>Preguntar al niño un tema de interés para conformar palabras con el alfabeto móvil.</p> <p>Formar la palabra con el alfabeto móvil, separa en sílabas. Observar cuántas sílabas tiene; cuántas letras tiene cada sílaba y contar el total de las letras utilizadas.</p> <p>Contar las letras y revisar los sonidos de cada una para saber si lo hace bien o es necesario corregir.</p> <p>Es necesario corroborar que el niño comprendió las instrucciones para que pueda realizar la actividad sin problema.</p> <p>Se monitorea y se brinda apoyo durante la ejecución de la actividad.</p>	<p>1 Alfabeto móvil.</p>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
7	<p>Reflexionar sobre la relación sonoro-gráfica y consolidar su conocimiento sobre el valor sonoro convencional de las letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El ahorcado.</li> </ul> <p>Mencionar que en esta sesión realizarán un juego llamado “el ahorcado” en el cual él pensará una palabra (la que quiera) y, en este caso, la persona que realiza la intervención tendrá que ir mencionando letras para adivinar la palabra.</p> <p>Escribir la primera y la última letra de la palabra pensada, colocadas sobre líneas que corresponden a la cantidad de letras que contiene la palabra.</p> <p>Modelar la dinámica del juego con la intención de que queden claras las reglas de la actividad.</p> <p>Mencionar una letra que no está en la palabra se irán dibujando las partes del cuerpo que conformarán al final “el ahorcado” y en caso de que se conforme la figura del ahorcado sin adivinar la palabra se termina el juego, y se vuelve a comenzar con otra palabra.</p> <p>Mencionar que existe la posibilidad de adivinar la palabra solo con algunas letras escritas y evitar que se forme el cuerpo del ahorcado.</p>	<p>1 pizarrón individual pequeño</p> <p>marcadores para pizarrón.</p> <p>1 borrador</p>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
8	Consolidar el conocimiento del valor sonoro convencional de las letras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Crucigrama móvil.</li> </ul> <p>Presentar un crucigrama, elaborado sobre una hoja de papel blanco con seis palabras entrelazadas de manera vertical y horizontal, mencionar al niño que tiene que ir colocando las letras móviles sobre los cuadros para conformar el nombre de cada imagen.</p> <p>Dejar que intente conformar las palabras de manera individual y en caso de que presente alguna dificultad se le motiva a intentarlo o se le dan pistas para que pueda formar las palabras.</p> <p>Cuando haya conformado la palabra se le pregunta ¿Cuántas letras tiene la palabra X? ¿ qué palabras conforman la palabra X?</p> <p>Posterior a esto se trabaja con el niño un crucigrama de escritura libre donde él, sin apoyo de los cuadritos, pueda conformar un crucigrama con palabras que él quiera.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Marcadores</p> <p>Imágenes para formar las palabras</p> <p>1 Alfabeto móvil</p>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
9	<p>Descubrir la relación entre los sonidos del habla y la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Palabras que empiezan igual que el nombre propio.</li> </ul> <p>Pedir al niño que escriba su nombre sobre una tarjeta. Se le proporciona ayuda si es necesario.</p> <p>Identificar la primera sílaba de su nombre, por ejemplo MARÍA; la primera sílaba es MA. Cuando identifique la sílaba se propone pensar en diversas palabras que comiencen con esa sílaba.</p> <p>Utilizar el alfabeto móvil para formar las palabras que hayan pensado.</p> <p>Al finalizar se revisan las palabras conformadas y se cuestionan errores si los hay.</p> <p>La actividad se puede continuar con algún otro nombre propio.</p>	1 Alfabeto móvil

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
10	Reflexionar sobre los el valor sonoro convencional de las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las letras perdidas.</li> </ul> <p>Mostrar sobre una superficie diferentes palabras escritas de forma incompleta, y sobre la cual colocará las letras que faltan a cada una de las palabras para después poder leerlas.</p> <p>Esta actividad se realiza con apoyo del alfabeto móvil.</p> <p>Las letras faltantes podrán ser vocales y consonantes. Y se le podrá ayudar al niño mostrándole imágenes que puede utilizar para conocer la palabra que debe formar.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Marcadores</p> <p>Alfabeto móvil</p> <p>Imágenes de las palabras a utilizar.</p>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA

Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
11	Hacer un análisis de la escritura y el valor sonoro convencional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cómo se escribe.</li> </ul> <p>Pedir que se seleccione alguna letra y recordar cómo suena. A partir del sonido de determinada letra se pide al niño que piense en palabras que comiencen con ese sonido.</p> <p>Dejar que vaya eligiendo las letras de las palabras que va escogiendo y conforme cada una de las palabras.</p> <p>Se continúa haciendo la actividad con diferentes letras identificando los sonidos.</p> <p>Si es necesario se apoya a encontrar palabras diferentes.</p> <p>Se reflexiona sobre la conformación de palabras, si los sonidos corresponde con las grafías al conformar las palabras.</p>	1 Alfabeto móvil

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA ESCRITURA			
Sesión	Objetivo	Descripción	Materiales
12	Desarrollar habilidades que permitan reflexionar sobre las partes de una oración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma oraciones a partir de imágenes.</li> </ul> <p>Mostrar diferentes imágenes al niño y motivar a que forme el nombre de alguna imagen. Si es necesario se da un ejemplo.</p> <p>Cada que forma una palabra se le pide pensar en una oración. Por ejemplo si forma la palabra ARBOL a partir de una imagen de éste objeto, puede formar la oración de EL ARBOL ES GRANDE, donde se hace uso de calificativos.</p> <p>Mencionar al niño que una oración tiene varias palabras que van separadas por espacios en blanco.</p> <p>Formar las oraciones que se consideren necesarias.</p>	<p>Imágenes</p> <p>1 Alfabeto móvil</p>