



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN

**“LOS PROBLEMAS DE LECTURA EN ALUMNOS DE 2º Y 3er
GRADO DE PRIMARIA, CON ALGUNA NECESIDAD EDUCATIVA
ESPECIAL”**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

BERENICE DE NOVA GALEANA

Asesora: Mtra. Susana Benítez Giles

MEXICO 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	2
1.1 ¿Qué es leer y escribir?.....	4
1.1.2 El proceso de lectura.....	6
1.1.3 Los niveles de conceptualización de la lengua escrita.....	8
1.2 Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura.	13
1.2.1 Renovación actual de métodos y técnicas de lectura.....	15
1.3 El problema de aprendizaje de la lectura.....	26
Capítulo II. LOS FACTORES QUE LIMITAN O COADYUVAN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA, CON ALGUNA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL	31
2.1. Concepto de Necesidad Educativa Especial.....	33
2.1.2. Integración educativa.....	37
2.2. Necesidades educativas que obstaculizan el aprendizaje de la lectura.....	47
2.3. Métodos y estrategias actuales para el problema de aprendizaje de la lectura con alguna Necesidad Educativa Especial.....	51
2.3.1. Aparición de los conceptos de Educación Inclusiva y Barreras para el Aprendizaje y la Participación.....	72
Capítulo III. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL PROCESO DE LA LECTURA	79
3.1. Evaluación y diagnóstico de alumnos de escuela primaria.....	80
3.2. Problemas detectados y resultados.....	90
Capítulo IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE	103
Conclusiones	122
Bibliografía	126

INTRODUCCION

Antes de comenzar a desarrollar el primer capítulo cabe señalar que toda la información que se recabará en éste mismo, será con fines de correlacionarla, en el capítulo III y IV, que como ya se mencionó, se distinguirán dos casos en los cuales el proceso de lectura no puede ser adquirido por alumnos ya que presentan ciertas necesidades educativas especiales, así como diversas conductas socio-afectivas.

Por lo tanto, se practica el uso de pruebas de evaluación, o tests, para identificar las mismas.

En los programas de educación, los tests de inteligencia de evaluación de conocimientos son aplicados de forma rutinaria para asesorar las decisiones individuales y para mejorar la educación y organizar los planes de estudio.

En algunas escuelas primarias se utilizan los tests audiovisuales para determinar la capacidad del alumno para aprender a leer y a escribir. A través de ellos se detectan posibles problemas de la vista, del oído y del desarrollo general que podrían hacer recomendable para el niño algún tipo de educación especial. Si el progreso del niño es lento, o si aparecen signos de incapacidad para el aprendizaje o desórdenes en el comportamiento, los tests pueden aclarar si se trata de un problema neurológico o emocional, el que impide que ciertos alumnos no puedan adquirir el proceso de lecto-escritura.

A lo largo de la historia investigadores y autores le han dado diferentes usos y significantes a las pruebas de evaluación, esto debido a la importancia, y al lugar que cada uno le otorga a la complejidad de la lectura.

Capítulo I CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

A principios del siglo XX Huey, un pionero de la psicología, reconoció la complejidad de la lectura en términos psicológicos (Huey, 1908). Él consideró "la lectura como siendo esencialmente una búsqueda de significado"² y como siendo constructiva. Su trabajo influyó en el pensamiento acerca de la lectura en el primer cuarto del presente siglo pero dejó de ser considerado en la medida en que la atención se desvió hacia el desarrollo de una tecnología de la lectura centrada alrededor del lector principiante.

Esta tecnología de la lectura también tuvo un ímpetu al comienzo del siglo XX en la obra Committee on Economy of Time, un comité nacional dedicado a producir escuelas más eficientes a nivel elemental y secundario en un momento en el que la educación progresaba en el sentido de hacerse realmente universal.

En los años 20's se creía con gran optimismo que la ciencia proveería soluciones para todos los problemas educativos incluyendo la alfabetización universal. Este "cientismo" coincidió con el surgimiento del conductismo en psicología y del empirismo lógico en filosofía.

En el campo de la lectura, William S. Gray desempeñó un papel decisivo en el trabajo que resultó de los esfuerzos del comité y en el desarrollo de la lectura inicial (Gray, 1925-39), una tecnología centrada en la lectura inicial, que fue creciendo de manera sistemática para enseñar a leer, basada en un vocabulario controlado y en el desarrollo de una jerarquía de habilidades.

La enseñanza de la lectura se convirtió en un tema central del currículum desde los grados elementales hasta la escuela secundaria. Fue dominante el uso de tests con fuerte hincapié en las habilidades competentes.

² Kenneth S. Goodman, Sobre la lectura: Una mirada común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. p.9

A principios de los 60's Kenneth S. Goodman, fue el que supo distinguir el momento en que la ciencia lingüística estaba gradualmente desviando su atención de los sonidos hacia la sintaxis y cuando la teoría lingüística tomó como tema la competencia lingüística “la psicolingüística estaba surgiendo como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito era el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje.”³

Se había hecho necesario comprender el proceso de lectura y su desarrollo de manera que pudiera examinar la tecnología educativa, por lo que propone una perspectiva psicolingüística, la cual establece principalmente: que en todas las sociedades existe un lenguaje oral y escrito, los cuales se distinguen por sus circunstancias de uso; cada forma de lenguaje tiene un proceso productivo y uno receptivo. Hablar y escribir son productivos o expresivos.

Leer y escuchar son receptivos, pero ambos son procesos en los cuales se intercambia activamente el significado. Al utilizar el lenguaje productivamente o receptivamente, tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje, entonces hablar, escribir, escuchar y leer son procesos psicolingüísticos. Este autor abordó la lectura como un proceso del lenguaje.

³ **Ibidem**, p. 15.

*Sólo quien sabe escuchar y hablar, leer y escribir
es totalmente dueño de la palabra (Felipe Garrido)*

1.1 ¿Qué es leer y escribir?

Si partimos de un concepto de alfabetización que implica el desarrollo de la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa, esta concepción alfabetizadora prepara a los sujetos para interactuar y ser competentes en diversas situaciones comunicativas.

En la propuesta del enfoque comunicativo y funcional comunicar significa dar y recibir información en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana, por lo cual leer y escribir son dos maneras de comunicarse.

La lectura se entiende como el proceso en el que se efectúa la interacción entre el lector y el texto para llegar a la comprensión de lo escrito, es decir, a la construcción de significados que se cruzan necesariamente con los conocimientos y experiencias del que lee.

La enseñanza de la lectura y la comprensión lectora debe formar alumnos que comprendan lo que leen construyendo significados y no sólo decodificadores pasivos. Si logramos que desde el principio el alumno busque darle sentido a lo que lee, aprenderá a leer comprensivamente. La funcionalidad de la lectura se hace efectiva si el niño puede utilizar lo que lee. En este mismo contexto el hombre organiza su pensamiento por medio de la escritura.

El niño debe entender que lo que se dice verbalmente puede ponerse por escrito, la escritura tiene una función de registro, de memoria por lo tanto, escribir no es trazar letras si no organizar el contenido del pensamiento. Paulatinamente se va

creando una conciencia ortográfica, es decir, se hace necesario buscar la letra con la que se escribe correctamente.

Escribir implica para los niños descubrir la relación entre los aspectos sonoros del lenguaje y su representación por medio de letra.

El proceso de lecto-escritura comprende dos etapas:

- a) Inicial o de adquisición (métodos).
- b) Consolidación y desarrollo (se prolonga durante toda la vida).

Goodman estipula que a pesar de su carácter diverso, la lectura es un proceso psicolingüístico universal, una sola forma de dar significado al lenguaje escrito. La lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información.

El proceso de lectura es comprensible, aunque complejo, y que el estudio científico de la escritura es tan necesario como posible. La lectura para él, es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas trans-acciones cuando el lector trata de obtener el sentido a partir del texto impreso.

Obviamente, será necesario tener en cuenta el proceso de escritura así como la naturaleza del texto escrito, ya que los lectores negocian con los textos creados por los escritores. Adicionalmente, debido a que la lectura es un proceso del lenguaje, debe prestarse atención a la naturaleza del mismo, así como a las relaciones entre el lenguaje oral y escrito.

1.1.2 El proceso de lectura.

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. La lectura, como cualquier actividad humana, es conducta inteligente.

Berta Braslavsky sintetiza en tres momentos el proceso de lectura:

1) La actividad “kinestésico-verbal”⁴ (actividad muscular de la fonación), que el niño realiza funcionalmente asociada a la de los analizadores auditivos (reciben los estímulos del lenguaje que el niño oye cuando hablan los demás o él mismo), que se constituyen a la experiencia del niño con la masa de impresiones auditivas, da origen al lenguaje hablado que, antes del año, ya se manifiesta como una forma de comunicación. El desarrollo posterior del lenguaje influye fundamentalmente en la creación de los contenidos mentales del niño. El crecimiento y las modificaciones del lenguaje se relacionan con los procesos de socialización e influyen de modo decisivo para la transformación de la inteligencia práctica en inteligencia teórica que emplea el lenguaje interior.

2) En un momento muy particular el desarrollo psicológico del niño, es decir, a los tres años, cuando el lenguaje hablado se halla estructurado, comienza a desarrollarse la escritura copia sin significación, en medios culturales suficientemente desarrollados. Esta sigue una evolución que va desde el sincretismo de la escritura axífuga hasta la copia con pocos errores que el niño es capaz de hacer a los seis años, coincidiendo también con la capacidad que adquiere de producir actos intelectuales –que interiorizan la acción-, haciendo posible la función de análisis.

3) Cuando el niño debe iniciar el aprendizaje de la lectura se encuentra ante la dificultad de establecer la correlación entre el lenguaje escrito que ve y el lenguaje hablado que oye. Los analizadores kinestésico-verbales o verbo-motores parecen

⁴ M. Baumstein-Heissier y J. Levine, dicen que una de las bases del lenguaje oral es la vinculación de las excitaciones kinestésico verbales auditivas (1956).

desempeñar un papel fundamental en el análisis de la palabra hablada que debe estructurarse en relación con la palabra escrita, para dar lugar a la lectura. La síntesis de este proceso será más explícita, al recordar los aportes de diversos autores, en los siguientes temas, de este capítulo.

Por su parte K. Goodman, considera que existe solamente un proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferencias en ortografía. No hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente una, es decir, existe sólo un proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que este proceso sea utilizado, por lo que la diferencia entre el lector capaz y uno que no lo es, o un principiante, no reside en el proceso por el cual obtienen significado a partir del texto. No hay un modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se les compara con los buenos lectores. La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso. Y este único proceso de lectura existe para leer cualquier tipo de texto independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer.

Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, viejos, nuevos; camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor y sin embargo hay solamente una manera de conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante, de alguna manera hay que hacer que el automóvil avance, se detenga, y vaya a donde queremos ir. De la misma forma, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; en texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

Para comprender el proceso de lectura, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él. Ya que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (Rosenblatt, 1978).

1.1.3 Los niveles de conceptualización de la lengua escrita.

El origen de la escritura es extraescolar, según Emilia Ferreiro, pues explica que ésta existe antes de que apareciera como una tarea escolar y en el sistema de alfabetización, pues la escritura efectiva evoluciona en el niño a través de modos de organización que la escuela desconoce: “La escritura existe inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodea a un niño urbano (incluso cuando este niño pertenece a los medios mas marginados de la sociedad urbana) la escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales. A su manera y según sus posibilidades, el niño intenta comprender qué clase de objetos son esas marcas gráficas, qué clase de actos son aquellos en los que los usuarios la utilizan”⁵

La lengua escrita se va construyendo a través de diversas situaciones que se clasifican 4 tipos:

- a) Escrituras descontextualizadas (por ejemplo el dictado);
- b) Escrituras vinculadas a la representación gráfica propia (por ejemplo poner “algo con letras” o un dibujo);
- c) Escrituras vinculadas a una imagen (por ejemplo naipes sin textos, figuras recortadas y pegadas);
- d) Escrituras vinculadas a objetos (por ejemplo organizar un mercado una juguetería y hacer los letreros correspondientes);

La psicogenética de la escritura, o los procesos de construcción de la misma, se describe de la siguiente manera: cabe señalar que el siguiente contenido esta

⁵ Emilia Ferreiro, **et al**, Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura. P.128.

basado en un estudio realizado a 33 niños, de la ciudad de México, de clases media y baja, con edades de entre 3 y 5 años.

1. El dibujo y la escritura. relación figura espacial.

Uno de los primeros problemas que los niños afrontan para constituir una escritura es definir la frontera que la separa del dibujo es por un lado "...la diferencia entre la grafía-dibujo, próxima en su organización a la forma del objeto, y la grafía-forma-cualquiera, que no guarda con el objeto sino una relación de pertenencia producto de la atribución, adquiriendo la capacidad de simbolizar en virtud de un acto de puesta en relación hecho por el sujeto, y no por una similitud figura con el objeto."⁶ Por ejemplo, a los 4 años todas sus escrituras se limitan a "bolitas y palitos", trazados redondos para los objetos redondos, como las manzanas; trazados rectilíneos para los objetos rectilíneos, como los chicharos en sus vainas. A los 4 años 11 meses sus trazos son mas diferentes: curvas cerradas y trazados angulares, tratando de poner algo con letras que vaya bien con las figuras, una grafía a cada figura.

2. Variedad y cantidad las condiciones de la atribución.

Existe una progresión en las grafías –que pasan de la semejanza figura a la grafía tratada como forma cualquiera; o bien de la grafía circular (la bolita); hay también una progresión en la ubicación de las grafías (dentro/en la frontera/fuera de la imagen), pero hay también una progresión en el control de la cantidad de grafías y en la constitución de las mismas en tanto objetos sustitutos. No hay una linealidad ni atención a la variedad de caracteres ni a la cantidad de los mismos. El progreso consiste en organizar las grafías sobre una línea; introducir cierta variedad en las grafías ordenadas hasta que, se asiste a una drástica reducción en la cantidad de grafías. Es decir, cuando el niño ya sabe escribir, en la organización lineal ya sabe

⁶ *Ibidem*, p. 130.

que las letras se organizan en el espacio unas después de otras, en una serie que nada tiene que ver con la organización de los trazos que van a constituir finalmente un dibujo.

3. Las letras en tanto objetos sustitutos.

Las letras tienen la función de representar a otros “las letras son objetos particulares del mundo externo; como cualquier objeto tienen un nombre....las letras no pueden decir nada, solo lo que ellas mismas son: letras.”⁷

Antes de que los textos sean realmente objetos sustitutos son los textos de alguien o algo, son para ese algo o ese alguien, es allí donde el objeto o personaje se llama de cierta manera, porque allí está su nombre. El nombre es solo el conjunto de letras, el texto que es puesto en relación con un objeto o imagen. Nombre es lo escrito, y no la interpretación de lo escrito. Nombre en este momento de la evolución, remite a una categoría de lo escrito, que se diferencia de letras o su equivalente. Es decir, al pedirle a los niños relacionar carteles con textos e imágenes, ellos rompen los esquemas interpretativos, las mismas letras en el mismo orden, pueden decir nombres diferentes según la relación que ellos establezcan con los objetos o las imágenes, inversamente, diferentes letras pueden decir lo mismo se atribuyen al mismo objeto o imagen. Fuera de esta puesta no dirán “nada” o volverán a ser simplemente letras.

4. Cantidad mínima de grafías.

Al mostrarle a un niño de 4 años 6 meses la figura de un futbolista, para escribir su nombre pide tres grafías una sola no sirve pues solo diría “fut”.

“Las relaciones entre lo completo y lo incompleto: a una incompletud (la de la escritura) se hace corresponder otra incompletud (la del nombre). “ Solamente

⁷ **Ibíd**em, p. 130.

cuando la escritura alcance su estado de completud (con el numero de grafías exigido) la palabra completa podrá entrar en relación estrecha con ella.

5. Mínimo y máximo.

Este se refiere a la cantidad mínima y máxima de grafías que el niño expresa de acuerdo a su razonamiento coherente al querer representar una palabra; por ejemplo: Abraham de 4 años 7 meses, al pedirle que escriba una serie de palabras, con un repertorio de 0 apenas 5 grafías diferentes manteniendo un mínimo de 3 y un máximo de 5 para cada escritura, cuidando de mantener la variedad interna y de no repetir mas dedos veces la misma letra. Uno de los principios esenciales de la escritura alfabética está ya presente, aunque ninguna letra tenga valor sonoro estable: con un número limitado de signos, se obtienen por combinatoria diferentes totalidades.

6. El todo y las partes.

Como la escritura es un compuesto de partes (ya que hay un mínimo necesario) la interpretación de esas partes llega a convertirse en una necesidad cognitiva. Cuando a un solo objeto se hace corresponder un único signo, no hay problemas: un nombre para un signo. Cuando hay cinco objetos se hacen corresponder cinco signos, la significación de cada una de las grafías que componen la escritura total también es clara (cinco números para que sean 5 manzanas) pero cuando hay un único objeto se le hace corresponder una serie de tres grafías como mínimo. ¿Cuál es la significación de cada una de ellas? Es en ese momento en que las partes se constituyen en observables, pasan por primera vez a ser elementos cuya relación con el todo se intenta comprender.

“Surge así la descomposición de la palabra en partes, y el intento de poner en correspondencia las partes de la palabra (silabas), en el orden de emisión, con las partes ordenadas de la palabra escrita (letras)”.

7. Información y asimilación.

Recordemos que este tema está basado en el estudio de 33 niños de clase media (CM) y clase baja (CB), niños de ambas clases presentan los mismos problemas cognitivos, sin embargo el medio provee a los de CM con una escritura estabilizada antes de entrar en la escuela primaria. Esa escritura es la del nombre propio. En cambio para los niños de CB, la escritura convencional del nombre propio es una adquisición escolar. Que se sepa reproducir esta escritura no significa que se comprenda su modo de composición. Pero entraña dos consecuencias: es el primer ejemplo claro de escritura libre de contexto, cuya interpretación no depende de la imagen que se sitúa en sus proximidades o del objeto que le da base material; provee una información segura acerca de que el orden de los elementos no puede ser cualquiera.

El nombre propio es tanto fuente de información como de conflicto, el niño no entiende porque la cantidad de letras no está en relación con la edad; no entiende porque su letra puede aparecer en otras escrituras; podrá dar una interpretación estable a esa totalidad sin comprender la relación que guardan las partes con el todo.

Los procesos de construcción del nombre propio son en todo semejantes a los procesos de construcción de otros nombres, excepto que las letras no son cualesquiera.

1.2 Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura.

En la mayoría de nuestras sociedades los niños inician la educación elemental alrededor de los seis años de edad. En esta etapa, la escuela se propone dos

tareas básicas: el cálculo elemental, la lectura y escritura ¿Qué hace el niño frente a estas tareas? ¿Tiene conocimientos previos o es algo realmente novedoso para él?

La escuela, aunque se ha planteado explícitamente esas preguntas, ha tenido la preocupación de promocionar, en muchos países, una preparación anterior a la escolaridad obligatoria, durante el periodo llamado “preescolar”. Su objetivo es facilitar el acceso al sistema de numeración y cálculo y al sistema alfabético. Esta intención de la escuela no ha dado siempre los resultados esperados. Generalmente, se insiste demasiado sobre la mecánica del trazado gráfico o la correcta pronunciación, por considerarlos prerequisites para el aprendizaje de la lengua escrita. La concepción subyacente es que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender la escritura y posteriormente la lectura, es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema.

Cuando la escuela se plantea la preparación preescolar desde esa concepción, deja de lado dos elementos importantes: “la naturaleza y función del objeto de conocimiento, y las capacidades del sujeto que aprende.”⁸

Investigaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979) han mostrado que existe una historia preescolar de la escritura, que de ningún modo puede ser reducida a una asociación entre formas gráficas y formas sonoras, sino consiste en una reconstrucción conceptual del objeto a conocer.

Generalmente las escuelas han operado con el principio de que la lectura y escritura deben ser enseñadas en la escuela. La instrucción tradicional de lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido, y así sucesivamente. Está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras.

⁸ *Ibidem*, p.155.

Tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura, no son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua. No ponen el aprendizaje de la lectura en el contexto de un control creciente sobre el proceso.

Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe obtener un propósito para buscar significado en el texto (Goodman).

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido al texto, implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos.

Solamente se aprende a leer y a escribir una vez, en la vida, si aprendemos nuestra propia lengua, es muy fácil llegar a aprender otra. Más aún, una vía importante para aprender una segunda lengua es a través de la lectura. No es más difícil aprender a leer y escribir que aprender el lenguaje oral. “Pero los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado”⁹ más bien debe basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita.

El siguiente tema abordará diversos planteamientos y supuestos, de autores que se preocuparon por el aprendizaje de la lectura (por tanto de la escritura) los razonamientos que enriquecen métodos y técnicas para que se cumpla este amplio proceso.

1.2.1 Renovación actual de métodos y técnicas de aprendizaje de la lectura.

⁹ Kenneth S. Goodman, **op. cit.**, p.27.

Hallar el método que enseñe a leer y a pensar... (Delaunay).

Lejos de repetir y mencionar métodos tradicionales, como el método global, se pretende exponer criterios nuevos que tratan de encaminar las soluciones prácticas buscando una mayor congruencia con los descubrimientos que se van haciendo acerca del mecanismo mental que se pone en juego para el aprendizaje de la lectura.

Comenzaremos por citar dos de las direcciones que proponen seguir caminos nuevos, diferentes y a veces opuestos a las que prescriben los métodos que se hallan comprendidos en la clasificación tradicional, métodos y técnicas practicadas por S. Borel Maisonnay y E. Delaunay.

Suzanne Borel Maisonnay.

Pedagoga, cuya experiencia con niños sordos, afásicos, deficientes mentales y disléxicos, le ha permitido reunir observaciones en un sentido teórico y práctico.

Para ella la lectura es una función estrechamente vinculada con el lenguaje hablado, por lo que estableció la diferencia que existe entre el lenguaje hablado, con el lenguaje que se lee: “cuando se oye hablar, una frase cualquiera es una emisión sonora ininterrumpida que tiene su melodía, su cadencia y su ritmo. Cuando se lee esa misma frase, ella es una línea de palabras distintas, compuesta a su vez de letras y signos diversos.”¹⁰ Maisonnay ha observado en su experiencia la dificultad que existe para establecer la correlación entre estos dos sistemas, uno que se oye hablar y que se habla y que en los casos normales sólo se ve parcialmente en las modulaciones de los labios del interlocutor que emite la palabra, y otro que se ve expresado en los signos convencionales de la escritura.

Nada se entiende si no se alcanza el plano de lo significante, es decir, la lectura necesita como base la comprensión del lenguaje que se habla, el aprendizaje de

¹⁰ Berta P. Braslavsky, La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura, sus fundamentos psicológicos y renovación actual. P.218.

la lectura y aun antes del mismo, debe ocupar un lugar muy importante el aprendizaje gramatical del idioma.

El método que esta pedagoga ocupa para el aprendizaje de la lectura, se resume en las siguientes etapas:

1. Estado preparatorio cuyo objetivo fundamental consiste en enseñarle al niño ha hablar correctamente.
2. Aprendizaje de la lectura como mecanismo puro en correspondencia con el lenguaje sonoro.
3. La enseñanza de la gramática se realiza conjuntamente y con mucha mayor importancia en la segunda etapa, donde interviene de manera inseparable.

En la primera etapa se menciona un principio que ya había sido elaborado por María Montessori: antes de enseñarle a leer hay que cerciorarse de que el niño habla correctamente. Para esto se tiene que actuar sobre el niño para que adquiera el nivel necesario de desarrollo lingüístico que comprende la precisión suficiente en la articulación, la percepción auditiva y finalmente la comprensión y realización del lenguaje que se expresa en la justeza de su expresión gramatical.

En esta etapa se introducen “ejercicios rítmicos complejos que, mediante el gesto, organizan la palabra en el tiempo y en el espacio teniendo en cuenta el ritmo de la evolución de los elementos sonoros de la palabra hablada y la orientación y evolución espacial de los elementos gráficos de la frase escrita.”¹¹ Dichos ejercicios suelen servir también de tests porque la respuesta del niño varía según la edad, ya que la relación simbólica que permite reconocer la expresión gráfica de un sonido sigue un desarrollo cuya maduración se produce justamente a los 6 años, es decir, en la edad del reconocimiento del símbolo de la letra.

¹¹ Existen numerosas variantes de éstos ejercicios que consisten en relacionar algunos datos fonéticos, timbres o frecuencias, con un símbolo gráfico. Por ejemplo, se relaciona con un ruido fuerte y prolongado, y otro breve, entre cortado, con dibujos que respectivamente les corresponden. Se hacen ruidos con una caja cuya tapa es una madera estirada, o golpeando sobre una caja de resonancia y el niño debe identificar en cada caso el dibujo que le corresponde.

Maissonny no cree que estos ejercicios sean indispensables para todos los niños pero considera que son muy útiles en el jardín de infantes para favorecer a los que tienen dificultades en cualquiera de los planos de la organización del aprendizaje de la lectura. Conviene que al comenzar la segunda etapa los niños conozcan todos los sonidos que intervienen en el lenguaje hablado y posean la conciencia de la sucesión específica que ellos siguen en la palabra.

En la segunda etapa lo esencial, es que el aprendizaje debe realizarse como mecanismo puro sin importar que el niño comprenda. Lo que si debe comprender es la correspondencia sonoridad-grafismo apoyándose en la palabra hablada, para hacer conocer el otro o, mejor todavía, apoyándose alternativamente en los dos para que uno aclare recíprocamente al otro en cada etapa del aprendizaje. En este mecanismo existe un interés sostenido donde el niño encuentra un placer evidente, su entusiasmo por el valor del lenguaje hablado y por la sonoridad de la palabra como punto de partida para la lectura.

Y la tercera etapa, se entiende recordando que Maissonny considera como inseparable de la enseñanza de la lectura, la enseñanza gramatical y esto tiene su explicación en la observación que demuestra que la escritura cobra muchas veces su sentido solamente cuando se conoce la gramática.

Por lo que aconseja intensificar la enseñanza de sustantivos, verbos, adjetivos calificativos, pronombres personales en el momento preciso en que la lectura tiende a hacerse corriente, la enseñanza debe ser oral, viva y tan concreta como sea posible y pasa a ocupar el lugar principal en esta última etapa, ya que en este momento es tan importante corregir todas las insuficiencias de la comprensión, evitar todos los errores del juicio y del razonamiento en el campo de la comprensión del lenguaje, mediante la ejercitación gramatical.

El aprendizaje gramatical es, el mejor medio de prevenir los errores de ortografía con argumentos de extraordinario interés que se refieren a la forma en que el lenguaje expresa la idea diciendo que las categorías gramaticales subyacentes

son “como las columnas del Templo del Lenguaje, al conocerlas, el edificio de la buena ortografía se mantiene sin peligro”¹²

Maisonnny comparte su labor pedagógica, la cual nos orienta, en este complejo proceso de aprendizaje de la lectura, sin embargo, Braslavsky, resalta algunas observaciones sobre su método, percibe un exceso de mecanismo en la segunda etapa de su proceso: no sabemos si se puede atenuar el agregado de un símbolo motor para cada letra, pero creemos que hay que prestarle atención a este gran esfuerzo que vincula la enseñanza de la lectura con la educación total del idioma (articulación y gramática) y porque toma como punto de partida el mundo natural del lenguaje hablado, conocido por el niño, para enseñarle a interpretar los símbolos convencionales de la escritura.

Delaunay coincide con Maisonnny, en la necesidad de que el niño interprete el valor gramatical de lo que lee, condición que se afirma fácilmente si se advierten los errores que pueden presentarse en la lectura.

Por otro lado, sus observaciones se dirigen al notar “las dificultades que se presentan para analizar la palabra hablada y la palabra escrita, ambas de manera independiente, demostrando que el lenguaje escrito no se descompone del mismo modo que el lenguaje oral.”¹³

El lenguaje hablado dice, se descompone en grupos de emisión (o de soplo), en grupos rítmicos, en sílabas, sonidos y ruidos, mientras que el lenguaje escrito se descompone en frases, palabras y letras, y la sílaba no se encuentra espontáneamente. En la escritura corriente la sílaba no es una unidad visual así como tampoco la palabra es una unidad fónica en el lenguaje ininterrumpido hablado. Como conclusión se advierte: que no existe una correspondencia natural en la descomposición de ambas series del lenguaje, el hablado y el escrito, y esto ofrece para la lectura una gran dificultad, cuya importancia varía para cada idioma.

¹² **Ibíd.**, p.223.

¹³ Es estudio esta basado en el idioma francés, cita por ejemplo la expresión *une plume* que se descompone solamente en dos unidades fónicas, mientras que gráficamente se descompone en cuatro sílabas.

El análisis debe ser guiado por el maestro hasta que el niño aprenda aislar por sí mismo los elementos de las palabras para leer después solo. Delaunay encuentra que ni el método global, ni el método alfabético, resuelven esta dificultad fundamental, pues dichos métodos no ponen en movimiento el pensamiento, por ser de tipo mecanicista, por lo tanto no podrán enseñarle al niño verdaderamente a leer.

El momento fundamental en el aprendizaje de la lectura, es el de la correspondencia entre los signos convencionales dispuestos en un espacio bidimensional unas veces de derecha a izquierda y la inversa, con el lenguaje hablado, complejo sistema que expresa simbólicamente la realidad de las cosas y que es el sustrato de las formas superiores del pensamiento.

Pero entonces ¿Cómo se relaciona el lenguaje oral con el lenguaje escrito? Esta es la preocupación fundamental de nuestro tiempo. Montessori precursora en el descubrimiento de este problema, “habló de la necesidad de comunicar los dos sistemas del lenguaje. Para lo anterior es necesario tener en cuenta que el tipo de idioma determina modificaciones en la manera de enseñar a leer”¹⁴. Por ejemplo los idiomas alfabéticos se escriben por medio de signos que expresan sonidos, ofrecen grandes variaciones en la forma y en la escritura que crean problemas específicos para la metodología de la lectura. Prueba de la importancia que tiene el lenguaje como antecedente del aprendizaje de la lectura. Esta explicación viene quizás a demostrar la gran importancia que empíricamente le atribuyeron al lenguaje en el proceso del aprendizaje de la lectura, pedagogos como Montessori, Maissonny, Delaunay en nuestro país Martha Salotí. Es probable que los niños que no hablan correctamente en el momento de empezar a leer no han alcanzado todavía la madurez mínima que se requiere para esa adquisición y, por consiguiente, tampoco para la adquisición de la lectura, que es un automatismo más elevado pero también es probable que su pobreza de lenguaje o la imperfecciones de su articulación estén además interfiriendo el correcto desarrollo

¹⁴ Kenneth S. Goodman, *op. cit.*, p.59.

de las percepciones y de otras condiciones del pensamiento abstracto que deben hallarse maduras para que el niño pueda leer.

Paralelismo de la escritura con el lenguaje.

Se inicia a los tres años cuando el lenguaje halla su primera estructuración y termina a los 6 años cuando el lenguaje sale definitivamente de su autismo e inicia su verdadera socialización. “pero sobre todo cuando el niño comienza a interiorizar la acción exterior y aparece el lenguaje interior como vehículo de la inteligencia abstracta que, por eso, también se llama verbal o discursiva”¹⁵ es el momento en que puede iniciarse la vida de escuela, el niño sabe emplear el lenguaje oral y, en las condiciones culturales de la vida moderna, sabe también “copiar”.

Pero no sabe establecer la relación necesaria entre ese lenguaje escrito que ve y que copia con todos los errores de su percepción y con las imperfecciones de su insuficiente capacidad de reproducción, con el lenguaje que oye, que habla y que empieza a utilizar como medio para desarrollar el pensamiento que recién comienza. Precisamente aquí nos encontramos con gran problema de aprendizaje de la lectura que el método debe resolver, dicho problema, fue advertido por Montessori y que ése es también problema que en nuestros días preocupa por igual a Maissonny y a Delaunay. Algunas teorías que actualmente interpretan el aprendizaje de la lectura, se preocupan por dar solución al problema, mencionado, diversas teorías han tratado de explicar la correlación que se establece entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado para producir la lectura.

LORENÇO FILHO, mencionó cierto condicionamiento del automatismo que interpreta los símbolos gráficos con el lenguaje interior y, por eso, propuso enseñar a leer en dos tiempos sucesivos: uno, para que el niño logre la conquista del mecanismo y el otro, para que adquiriera la comprensión que alcanzaría el condicionar ese mecanicismo con el lenguaje interior.

¹⁵ Berta Braslavsky, **op.cit.** p.254.

Jean Simón, se preguntó si el proceso no sería inverso ya que, según ese autor, la existencia de ese lenguaje interior permite la ejecución de los movimientos analizando y detallando sus fases sucesivas.

Psicopedagogos de inspiración Pavloviana, consideran la correlación entre el lenguaje oral y escrito como el más difícil y tratan de explicarlo según su propia concepción de la teoría del aprendizaje. Para ellos, la lectura, la escritura y ortografía, son el producto de sistemas dinámicos de reflejos condicionados. En la corteza cerebral se producen asociaciones complejas entre los analizadores, esas asociaciones son precarias y parciales al principio pero cada vez se hacen más adecuadas como producto del trabajo escolar bajo la presión de procedimientos pedagógicos que conducen al niño a elaborar las asociaciones corticales reflejando el material escolar por modificaciones y enriquecimiento de las adquisiciones anteriores, es decir, la lectura para ellos es una adquisición y no una posibilidad innata, se forma gracias al trabajo escolar por procedimientos especiales que, naturalmente deben tener en cuenta las condiciones de esa maduración. Por lo tanto para definir un método debe tenerse en cuenta la actividad mental que interviene en la formación de los sistemas sucesivos de asociaciones. El método debe estimular las funciones específicas de cada analizador cortical y las relaciones entre los diversos analizadores que se ponen en acción.

Recordando que “el lenguaje oral se constituye sobre la base de los analizadores kinestésico-verbales y los analizadores auditivos”¹⁶, para el acto de lectura debe establecerse una relación nueva: es necesario ligar el lenguaje, oído y hablado a la percepción visual de la palabra. La audición y la actitud verbo-motriz deben entonces, ser reestructuradas en el sentido de una descomposición del lenguaje hablado y oído en palabras, sílabas, letras y de una síntesis sobre esa nueva base, se trata de una actividad compleja entre tres analizadores: verbal, auditivo y visual. Este último corresponde a la percepción visual, comprende actividades

¹⁶ Berta Braslavsky, *ibídem*, p.5. *sintetiza esta hipótesis en tres momentos.

sensoriales y perceptivas complejas –visuales, kinestésico-manuales, táctiles- según se desprende el análisis de la evolución del grafismo, escritura como copia.

Sin embargo, antes de interpretar el papel que desempeñan estas actividades complejas que para escribir ya se vinieron ejercitando desde los tres años conviene tener en cuenta la importante intervención de los analizadores kinestésico-verbales o verbo-motrices que se pusieron en actividad en el remoto origen del lenguaje hablado y que ahora participan otra vez, en forma decisiva, para la fundación de la lectura.

Pavlov, consideraba que el eslabón motor –efector y ejecutivo- es quizás el más importante en el desarrollo del conocimiento y del comportamiento, no solamente por sus efectos inmediatos en la situación exterior, sino porque además cumple la función de reforzar el sistema de excitaciones que se forma en el cerebro. De acuerdo a lo anterior Leontiev explica de qué modo los actos motores intervienen en la interiorización de la acción que, representa el pasaje de la inteligencia inmediata o práctica a la inteligencia teórica o al pensamiento que es lo mismo. Los principios de este autor son básicos para interpretar la importancia que tienen la actividad Kinestésico-verbal en la lectura.

Baumtein y Heiser insisten en esta gran importancia que los psicopedagogos de inspiración pavloviana le dan al trabajo del analizador Kinestésico verbal que opera la regulación a la vez del lenguaje oído y del lenguaje leído. Este juicio se funda en uno de los trabajos experimentales, el cual se trata de una experiencia pedagógica realizada sobre la ortografía, cuyos fundamentos psicológicos son similares, a los de la lectura, y éste consiste en hacer copiar y sobre todo escribir dictado, anticipando la escritura por un cuchicheo de la palabra. Se observó que los grupos experimentales que trabajaban así mejoraban notablemente la ortografía en relación con otros que copiaban y escribían al dictado en silencio, aunque los primeros habían sido seleccionados deliberadamente, para esta experiencia, entre niños mas aventajados. La diferencia de resultados, obtenida después de un tiempo de trabajo suficiente, se explica porque al pronunciar o cuchichear la palabra se produce una mejor evocación de la palabra leída porque

la percepción visual de la misma resulta fortalecida gracias a los movimientos musculares que refuerzan el sistema de excitaciones formadas por el cerebro, de este modo el analizador kinestésico-verbal actúa como un verdadero eslabón intermediario entre la palabra escrita que se ve y la misma palabra que se oye. El análisis de una y otra que realiza la actividad verbo motriz permitirá identificar posteriormente el signo gráfico con el sonido que el mismo representa. El niño identificará el grafema con el fonema y podrá, verdaderamente, leer.

Esta hipótesis, al atribuirle tanto significado a la actividad kinestésico-verbal en el proceso de la lectura coincide con las que interpretan esta adquisición como una continuidad con la adquisición del lenguaje hablado. Probablemente ella necesita sintetizarse con la otra, que sostiene la necesidad de que ya éste elaborado el lenguaje interior que a la vez se vincula a la aparición de la inteligencia abstracta, para poder realizarse el trabajo de análisis espacial y temporal de la palabra escrita y hablada –recordemos que Lourenço Filho, estableció esta idea- respectivamente, y sinteriza ese doble análisis en la nueva función de la lectura.

La demostración de esta hipótesis conduce a la necesidad de iniciar la lectura en voz alta, coincidiendo con los metodistas contemporáneos Maissonny, Delaunay y con antecedentes tan ilustres como María Montessori, y Lourenço Filho, en nuestro país destacan las intuiciones de Martha Salotti. Sin embargo los psicopedagogos advierten sobre el peligro de permitir que se desarrolle “demasiado precozmente la práctica de la lectura para sí, en voz baja, que anticipe la significación”¹⁷, por lo que aconsejan que al comienzo de la lectura se realice siempre en voz alta y también que se acompañe de un buen análisis; donde el profesor debe de ser prudente y audaz, para que la exigencia de la comprensión no se vuelva contra el esfuerzo del análisis y de la síntesis, porque esto es muy provechoso para la ortografía, ya que la lectura en voz alta determina una mejor estructuración de las palabras y vincula esta estructuración a las excitaciones kinestésico-verbales. Después de la elaboración del automatismo el alumno se inclina fuertemente hacia la comprensión, iniciando precozmente a los niños en la

¹⁷ **Ibíd.**, p.259.

interpretación de las mejores fuentes de la literatura que se hallan al nivel de su comprensión.

En síntesis, el método de aprendizaje de la lectura, deberá ser aquel que ayude al alumno a poner en juego todos sus instrumentos mentales según el nivel de su madurez psicológica para desarrollar su inteligencia abstracta que empieza a integrarse cuando él comienza a leer. Gracias a ese análisis, en el que intervienen sus analizadores verbo motrices, auditivos, visuales y kinestésico-manuales en relación con su lenguaje interior –que es la base de su inteligencia abstracta-, él puede comenzar a leer; esto depende del método con que comience a leer: ayudará a que su inteligencia se desarrolle o bien, lo acostumbrará a la adivinación, a captar pero no a pensar.

El método de Ananiev (1959), coincide con el de Borel Maisonny y Delaunay, él sostiene la necesidad de preparar el terreno para la lectura cultivando previamente el lenguaje oral, lo cual exige dos tareas principales: la primera se dedica especialmente a la audición de la palabra hablada, y la otra se dedica a ejercitar especialmente la articulación vocal considerando que el sistema kinestésico-verbal madura irregularmente para los distintos grupos que intervienen en el mismo y por eso requiere un proceso largo que fisiológicamente termina a los seis o siete años. Este proceso tiene a su vez una gran importancia para educar la audición de la palabra ya que el oído es producto de la articulación.

El juego de diferenciación auditiva y verbo-motriz, es para este autor, una actividad básica e integral en el proceso de lectura, la cual para llevarse a cabo necesita de la colaboración de la familia, el trabajo sistemático del jardín de niños, pues éste continúa en la escuela primaria. En el jardín de niños se deben realizar estos juegos de diferenciación donde se enseñe a separar y aún a contar el número de palabras en la proposición donde se distinguen las sílabas en la palabra, con sus diversos ritmos y cadencias; una vez pasada esta etapa, cuando el niño tiene que empezar a leer, debe enfrentar un esfuerzo que significa una revolución para los hábitos mentales del niño, tiene ante sus ojos el signo de la palabra, es decir, una imagen visual que sinteriza la relaciones auditivas y

kinestésico-verbales de la palabra hablada. La transformación no es esencial, ya que se trata solamente de una nueva señalación del mismo lenguaje. La actividad fisiológica y psicológica es la misma; el aparato ejecutor, cuando se lee, es el mismo que cuando se habla pero en la conversación oral se oye la palabra y aquí se la ve escrita.

La señalación visual exige otras actividades mentales y plantea otros problemas prácticos. Dentro de un conjunto de signos el niño debe encontrar los que se refieren de un modo constante a un sonido determinado. Esa constante es la letra, que aparece como una verdadera abstracción fonética. El método debe vencer el gran problema de la transformación del lenguaje sonoro en lenguaje que se ve.

Sintetizando, las teorías e ideas de los diversos psicopedagogos de diferente inspiración y procedencia, tenemos como resultado, según Berta Braslavsky, las siguientes indicaciones prácticas de fuerte interés:

- 1) Es necesario enseñar precozmente a analizar el lenguaje hablado para que el niño reconozca en él mismo las palabras y las sílabas.
- 2) Cuando se inicia la enseñanza de la lectura, corresponde analizar cada sonido, partiendo de la palabra, y luego enseñar la constante gráfica que la representa. Debe orientar el análisis verbo-motor y auditivo de cada elemento sonoro del lenguaje para enseñar el grafema que le corresponde de modo que, cada vez que aprende uno nuevo lo asocie con los anteriores y vaya construyendo así progresivamente el lenguaje escrito.
- 3) El orden que se debe seguir en este proceso debe estar determinado por las dificultades que el niño encuentra para regular su escritura. Estas dificultades pueden estudiarse objetivamente mediante al análisis de los errores mas frecuentes que cometen en los primeros grados.
- 4) Al comienzo se debe enseñar solamente la lectura en voz alta.
- 5) La lectura debe vincularse naturalmente a la significación y para ello, cuando se comienza, hay que tener en cuenta el nivel de comprensión del

niño que lee. Pero al comienzo se le debe prestar mayor atención al mecanismo y solamente cuando la lectura se hace corriente, se debe iniciar sistemáticamente la lectura comprensiva.

1.3 El problema de aprendizaje de la lectura.

El término problema de aprendizaje es limitado por muchos, y se dirige a los niños con inteligencia dentro o sobre el promedio, aunque no presentan ningún argumento para excluir a aquellos cuyo rendimiento intelectual es menor pero que sufren de los mismos defectos, cualesquiera que ellos puedan ser. Por lo tanto, muchos niños con problemas de aprendizaje son niños cuyo rendimiento en las actividades de la vida diaria es bueno y logran buenos puntajes en las pruebas de inteligencia, pero encuentran dificultades serias en tareas específicas importantes para su rendimiento escolar, y tanto la escuela como la sociedad muestra cierta indiferencia en la evaluación del niño a quien le tocó tener el tipo inadecuado de deficiencia para los requerimientos escolares.

El contraste más común entre la habilidad general aparente y la dificultad frente a una tarea escolar específica es el problema que presentan muchos niños (hábiles en todos los demás sentidos) en el aprendizaje de la lectura, pues está, es una destreza vital, compleja, con muchos componentes preceptuales y cognitivos.

La tendencia a solucionar los problemas prácticos de la enseñanza de la lectura, fundamentalmente de la inicial, generó lo que Goodman denomina “una tecnología sistemática para enseñar a leer”¹⁸ que ponía énfasis en el desarrollo de habilidades bajo la idea de que leer consistía en identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos.

Pero revisemos, los modelos de investigadores interesados en este campo:

Los investigadores se llegaron a preocupar por determinar los factores responsables de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Pero nació, un

¹⁸ Margarita Gómez Palacio, El niño y sus primeros años en la escuela, P.56.

creciente interés en la relación entre los problemas de aprendizaje y las dificultades en la comprensión lectora: Weaver, 1978; Weaver y Dickinson, 1979; investigaciones de varios años han buscado definir dichos problemas como deficiencias en procesos básicos: Johnson y Myklebust, 1967; o diferencias neurológicas: Mattis, French y Rapin, 1975; los trabajos mas recientes han comenzado a centrarse en el papel de las estrategias de procesamiento de textos: María y McGinitie, 1980, este enfoque ha sido estimulado por la apreciación creciente de la complejidad y la naturaleza interactiva del proceso de lectura.

Teóricos como Rumelhart (1977) y Kintsch (1979) propusieron modelos de proceso interactivo de la lectura, Kenneth Goodman, describió también un modelo interactivo. El modelo de Gough (1972), sugiere que la comprensión de un texto se obtiene de la progresión realizada por el lector a través de una jerarquía de procesos que van de la identificación de ciertos rasgos al reconocimiento de letras y palabras y, finalmente, al procesamiento de oraciones y texto.

Los modelos interactivos ven al lector como persona activa en procesamientos paralelos a muchos niveles y al mismo tiempo, el procesamiento avanza en dos direcciones: de abajo, de manera que el saber de qué se trata el cuento y la identificación de las letras en una palabra contribuyen simultáneamente a la identificación de una palabra en particular. Es importante notar esta comprensión y decodificación, puesto que cada uno de éstos interactúa con el otro.

El modelo interactivo de Kintsch (1979) supone que los procesos de identificación de palabras, acceso al significado de palabras, y análisis sintáctico son procesos ascendentes (bottom-up) actuando al mismo tiempo que los procesos descendentes (top-down). Los procesos descendentes están basados en factores tales como el objetivo del lector al leer, su conocimiento del mundo y los esquemas que estructuran el texto.

La naturaleza interactiva del proceso de lectura y la capacidad limitada de la memoria hace que el lector haga uso de todos los recursos a la mano, que programe su procesamiento, utilizando estrategias particulares: por lo tanto “un

problema de lectura puede ser el resultado del uso de una estrategia inadecuada en una tarea particular de lectura”¹⁹.

El identificar las causantes de los problemas de ejecución en la lectura tiene como objetivo encontrar métodos que mejoren dicha ejecución.

Spiro y sus asociados (Smith, Tirre 1979-80), ha incluido la clasificación de los malos lectores en términos de las estrategias utilizadas por ellos para la comprensión de la lectura. Ya que es muy difícil clasificar a los buenos lectores según las estrategias que usan, ya que existe evidencia de que éstas son flexibles y que ajustan sus estrategias para adecuarlas a tareas particulares de lectura (Fredericksen, 1975). Entonces los malos lectores no tienen esa posibilidad de ajuste, pero pueden utilizar una estrategia particular, sea o no adecuada a la tarea que realizan.

En la comprensión de la lectura, existen diferencias individuales que se agrupan en dos niveles, según Spiro: el primero abarca las destrezas componentes de la comprensión; el segundo se refiere a la manifestación de deficiencias en las destrezas relativas al estilo de la comprensión de la lectura. Cuando el lector se enfrenta a una destreza deficiente, tiene dos opciones, puede perseverar en el área problemática o puede modificar sus recursos de procesamiento en un esfuerzo para compensar el problema; la misma deficiencia puede conducir al lector a utilizar ya sea un estilo de comprensión basado en el texto o un estilo basado en el conocimiento. Es decir, el lector al enfrentarse con la deficiencia de comprender lo que lee, puede esforzarse a realizarlo mediante el ajuste de sus estrategias sobre el texto, o su relación del mismo con el medio que lo circunda y la experiencia que tiene.

La clasificación de los malos lectores por este autor, es muy útil pues es una clasificación al nivel de las estrategias que focalizan la atención en las diferentes maneras en que los procesos ascendentes y descendentes pueden afectar la comprensión en grados de primaria avanzados.

¹⁹ Kenneth S. Goodman, *op cit.*, p.31.

Sin embargo, otros trabajos extensos (María y McGinitie, 1980), realizados con niños con problemas en la comprensión de lectura, muestran otras diferencias importantes dentro de las categorías generales de Spiro. Los malos lectores que dependen excesivamente del procesamiento descendente emplean una variedad de estrategias improductivas que son, frecuentemente, distorsiones de las estrategias utilizadas por los buenos lectores, se podría plantear que son fracasos para conservar un equilibrio apropiado entre los procesos descritos por Goodman.

La ejecución en lectura de cualquier niño en particular puede estar relacionada con una o más de estas estrategias improductivas; entonces los malos lectores se caracterizan por una excesiva dependencia en una estrategia particular. Utilizan un reducido número de palabras del texto para evocar conocimientos relacionados extraídos de sus experiencias, pero no se limitan a la información presente en el texto. Leen como si en el texto simplemente dijera lo que ellos saben, estos niños asimilan el texto a sus esquemas, cuando la fuente de información es el texto escrito, no pueden usar los datos para modificar sus esquemas; aparentemente muestran una forma de dependencia excesiva en el proceso descendente de interpretación del texto, “la estrategia utilizada por ellos será denominada no-acomodativa”²⁰.

El panorama reciente sobre la comprensión del lenguaje considera que el lector es un participante mucho más activo de lo que pensaban los investigadores anteriores, el significado no está contenido en las palabras, oraciones, o en los párrafos, lo que el lenguaje ofrece es un bosquejo para la creación del significado. Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis. El lector eficiente construye hipótesis tentativas sobre el significado del texto leído y sobre el contenido de lo que sigue. Las hipótesis siguen siendo tentativas hasta que se ha dado cuenta de toda la información vinculada. El buen lector construye

²⁰ Una discusión más amplia de esta estrategia no-acomodativa puede encontrarse en María y McGinitie (1980).

un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto (W.H. McGinitie, K. María, S. Kimmel).

Un tipo particular de mal lector crea hipótesis pero falla al evaluarlas y modificarlas adecuadamente en base al texto subsiguiente. En lugar de comprobar esta interpretación frente a toda la nueva información que se obtiene al leer, estos lectores pueden de hecho percibir mal los detalles del texto puesto que los adecuan a la interpretación original en lugar de cambiar la interpretación. Estos malos lectores son los que se caracterizan por utilizar “una estrategia de hipótesis fija”²¹, para la interpretación de textos.

Este capítulo pretendió ofrecer las bases conceptuales, acerca del proceso de lectura, su contexto histórico y las diversas perspectivas que aportan intelectuales expertos en el tema; sus aportes metodológicos, que nos permiten ampliar nuestro panorama y tener la capacidad de elegir la forma de trabajar, al enfrentarnos a la realidad laborar frente a un grupo.

El último subtema (el problema de aprendizaje de la lectura), ocupa este lugar ya que es de notable importancia para poder estudiar el segundo capítulo donde se distinguirá el concepto de Necesidad Educativa Especial, se reflexionará sobre el problema de aprendizaje de la lectura con alguna necesidad educativa especial, sus limitantes y sobre todo los factores que participan para la solución del mismo.

²¹ Estrategia de hipótesis fija, se presenta cuando los niños elaboran una interpretación basada en una o más de las primeras oraciones del texto y tratan de interpretar el resto del texto de acuerdo a esta interpretación inicial.

Capítulo II. FACTORES QUE LIMITAN O COADYUVAN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA CON ALGUNA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL.

Es de vital importancia conocer y analizar los factores positivos y/o negativos que influyen en la adquisición de la lectura en cada individuo, en especial, en los alumnos de 2do y 3er grado de primaria; dentro de los ámbitos de la comunidad, escuela y aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder identificar la necesidad que obstaculiza este proceso.

En el ámbito escolar se observa con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar a leer, para cumplir con una tarea que la sociedad asigna a la escuela, la alfabetización: Sin embargo, también vemos que el cumplimiento de tal tarea aún se encuentra alejado de lo que podría considerarse una respuesta efectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos niveles de analfabetismo funcional que existe en nuestro país.

La constatación de que muchos estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora, nos remite a cuestionarnos sobre las causas por las cuales esto ocurre, y a plantear posibles soluciones a este problema.

Esta problemática radica no solo en el concepto de lectura que predomina en la escuela y en las formas metodológicas creadas hasta la fecha, sobre la base de una concepción particular de aprendizaje, si no, fundamentalmente en lo que Redemí (1987), llama “la contradicción básica que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que el maestro debe tener presente: la relación entre la tarea planeada y el esquema conceptual que posee el alumno para realizar dicha tarea”² aunado a esto, los trastornos de carácter afectivo, psicológico, social y económico, en el que se encuentra inmerso cada sujeto, viene a debilitar el

² Margarita Gómez Palacio, **op. cit.**, p.93.

aprovechamiento en un determinado porcentaje de alumnos en cada una de las aulas.

Normalmente de cada 40 alumnos por grupo, de 2 a 4 son los que presentan dificultad en aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo que se refiere a la lectura-escritura y matemáticas.

No se tiene que olvidar que el aprendizaje escolar en general, aporta algo completamente nuevo al curso del desarrollo del niño. Los alumnos de educación básica se encuentran en una etapa importantísima, donde el área de desarrollo potencial³ se debe explotar al máximo, para obtener el conocimiento que permita el mejoramiento de sus capacidades y aptitudes.

El poder apropiarse de la lectura, comprender lo que se lee y escribe va a crear el ambiente que permita que los conocimientos se amplíen, para discernir el mundo, y desarrollar la personalidad con criterio propio; algunos niños en esta etapa presentan alguna necesidad educativa especial, que puede obstaculizar este proceso educativo.

Que los conocimientos aprendidos -hechos, conceptos, destrezas o habilidades, valores, actitudes, normas, etc.- sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en las que se encuentra el alumno así lo exijan, debe ser preocupación constante de la educación escolar. Y que se cumpla la **integración educativa** la cual se puede entender como: una filosofía o un principio de ofrecimiento de servicios educativos, y se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.

³ Lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de los adultos.

2.1 Concepto de Necesidad Educativa Especial.

El concepto de Necesidad Educativa Especial (n.e.e.), comenzó a utilizarse en los años 60's, sin embargo, en ese momento no se modificó por completo la concepción dominante que se tenía acerca de las personas que presentaban deficiencias.⁴

Fue hasta 1978, cuando el concepto se popularizó a partir del reporte Warnok, que fue un estudio realizado en Gran Bretaña para describir cuál era la situación de la educación especial (García Pastor, 1993). De sus resultados, se derivaron muchas de las normas legales, hasta hoy vigentes, en palabras propias de dicho informe se plantea la situación de la siguiente manera:

“En lo sucesivo ningún niño debe ser considerado como ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes, que la distancia que recorrerán no será muy larga, sin embargo en ellos cualquier progreso es significativo.”⁵

Algunas definiciones sobre Necesidad Educativa Especial, son las siguientes:

⁴ Se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica (ej. Problemas de audición); no confundir con discapacidad: es discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades, necesarias para realizar una actividad (dificultad para comunicarse de manera adecuada por el problema de audición).

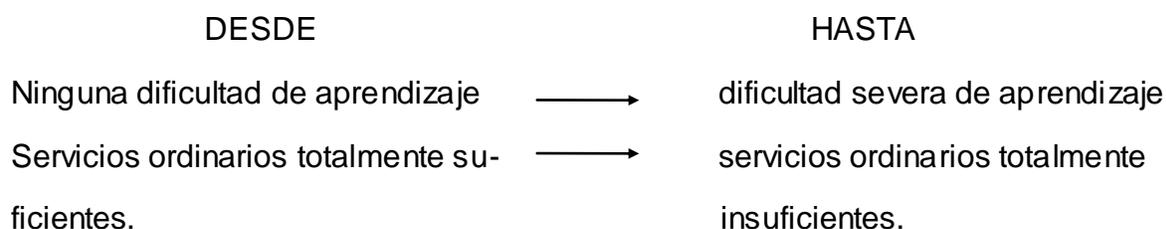
⁵ SEP, Antología de Educación Especial. Evaluación del factor preparación profesional. P.43.-

- ✓ Cuando el niño, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, Núm. 4).
- ❖ Quiere decir que un alumno tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente (Warnock, 1981).
- ✓ Un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares en varias áreas de ese currículo.
- ✓ O bien, se dice que un sujeto se encuentra en situación de necesidad educativa especial, cuando la respuesta educativa obstaculiza el desarrollo de sus habilidades, talentos y posibilidades, requiriendo por ello de ayuda específica y distinta a las demás, así como la transformación del contexto educador, de tal manera que sea beneficiado por el currículo, pues de otra manera las condiciones didácticas, metodológicas o relacionales, no le resultan significativas en virtud de sus intereses, características culturales, cognitivas, afectivas o biológicas.

Al conceptualizar a los alumnos como niños con n.e.e., estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen solo de ellos, sino que tienen un origen interactivo (Wedell, 1981); que son relativas, es decir, que dependen tanto de las deficiencias del niño como de las deficiencias del entorno que lo rodea. Finalmente, implica que se dan en función de las interacciones sociales.

A continuación se sintetizan algunas consideraciones básicas relacionadas con las necesidades educativas especiales:

- ❖ Son las dificultades de aprendizaje en un continuo en el que los recursos ordinarios no son suficientes. Esto se puede representar de la siguiente manera:



- ❖ Representan una dificultad mayor para aprender.
- ❖ Pueden implicar alguna discapacidad que no permita utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.
- ❖ Implican la necesidad de utilizar recursos educativos especiales.
- ❖ Pueden presentarse, a su vez, en cualquier punto de un continuo, pueden ser de leves a profundas, y transitorias o permanentes.
- ❖ Tienen un carácter interactivo. Las causas de las dificultades no están sólo en el alumno, porque éste tenga un déficit concreto, sino también en deficiencias del entorno educativo: en un planteamiento educativo desajustado. “la dimensión real de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo: dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.”⁶

⁶ *Ibíd*em, p.26.

- ❖ Todos los alumnos pueden requerir de ayudas pedagógicas a lo largo de la educación.
- ❖ Son relativas o cambiantes. La escuela puede atenuarlas o minimizarlas.
- ❖ La respuesta a las necesidades de los alumnos debe buscarse en el currículo (García, Pastor 1996).

Dentro de estas consideraciones se menciona que el niño tiene n.e.e. cuando existe la necesidad de utilizar recursos educativos especiales, pero, ¿Por qué decir esto?

Los recursos educativos especiales, son aquellos recursos que son adicionales o diferentes a los que la escuela o las autoridades educativas tienen en el aquí y en el ahora (Warnock, 1981).

Los alumnos con n.e.e. deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo mas normal posible, sin que esto implique que se trate de normalizar al niño, sino realizando adaptaciones para que pueda tener acceso a todas las experiencias educativas y, de esa manera, pueda integrarse en todos los ámbitos de la sociedad.

Se trata, por tanto, de empezar a hablar de un alumnado diverso, que requiere a la vez respuestas diferentes por parte de la escuela. Desde este enfoque, determinados alumnos van a necesitar mas ayuda y una ayuda distinta de la del resto de los compañeros de su edad para conseguir estos fines.

La educación por tanto, debe ser solo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. El sistema educativo en su conjunto debe proveer los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada alumno necesite, dentro del contexto educativo más normalizado posible.

La UNESCO ha realizado un estudio internacional, ha concebido y puesto en marcha “las necesidades especiales en el aula”, un proyecto innovador de formación de personal docente. Este conjunto de materiales para la formación de

profesores y los correspondientes accesorios están destinados a ayudar a los docentes a perfeccionarse, desde el punto de vista teórico y práctico, en lo que respecta a los mejores métodos, tanto para los sistemas escolares como para cada docente, de atender a las necesidades de todos los alumnos que tropiezan con problemas en el aprendizaje y, en particular, los alumnos con discapacidades.

2.1.2. La integración educativa.

La educación para todos es sinónimo de inclusión escolar; en ciclos escolares pasados las escuelas regulares de nivel primaria, no consideraban necesario atender o tomar en cuenta a los niños con n.e.e., se pesaba que estos pequeños deberían de estar en centros de rehabilitación o en muchos casos y de acuerdo a las indicaciones de los médicos, los padres deberían esperar a que se manifestaran las conductas de manera espontánea.

Hoy sabemos que es fundamental la atención temprana a este tipo de población y que es de gran beneficio que dichos menores convivan con otros niños, de los cuales adquirirán un modelo y mejores posibilidades de desarrollarse al contar con más estímulos y experiencias que las que puedan tener en sus hogares.

Son muchas las acciones necesarias para lograr incorporar en la comunidad escolar y en la propia familia una cultura de atención, en la comunidad escolar y en la propia familia una cultura de atención al menor, por lo que es todavía más ambicioso incluir en ella la cultura de respeto a los menores con algún signo de n.e.e.

El movimiento de integración educativa, que recientemente se inicio en nuestro país, procura que todos los alumnos estudien en las mismas escuelas y que el personal de educación especial los apoye, ese personal se organiza en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER); aún no todas las escuelas ofrecen ese servicio, por lo que tienen que crear soluciones entre el personal docente y directivos.

La USAER es una instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para brindar apoyos técnicos y metodológicos, y ofrecer respuestas a las necesidades educativas especiales en el marco de la atención a la diversidad, dentro del ámbito de la escuela regular, con el propósito de promover la integración y elevar la calidad de educación.

Desde esta perspectiva la USAER es concebida como “Una instancia promotora de la escuela para todos, es decir, como promotora de transformaciones en el quehacer educativo de la escuela regular...”⁷, tales que le posibiliten una respuesta educativa adecuada a la diversidad de condiciones y características de los alumnos.

Dicha instancia trabaja conjuntamente tomando en cuenta el ámbito social, económico, cultural de cada alumno, y lo más importante en coordinación con la familia, en una situación particular de cada escuela.

“en la actualidad funcionan en el Edo. de Méx. 131 USAER, con 1058 plazas operativas, brindando atención a los municipios”⁸ y siendo la estructura funcional la siguiente:

1 director.

5 docentes de aprendizaje.

1 docente de lenguaje.

1 trabajador social.

Dicha instancia colabora cada día, en su respectivo espacio, en cada escuela, para lograr las finalidades de la integración educativa.

Se ha definido a la integración como “el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de

⁷ USA ER, Cuadernos de Integración educativa, P.8

⁸ **Ibíd**em, p. 21.

aprendizaje,”⁹ se promueve la integración total o parcial sin restricción alguna, siempre partiendo de las potencialidades y necesidades de los alumnos.

La NARC (National Association for Retarded Citizens, EEUU) define a la integración educativa como: una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos, que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos “deficientes y no deficientes” durante la jornada escolar normal (Sanz del Río, 1988).

- La integración educativa implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales, dentro del ambiente menos restrictivo, en el cual pueda satisfacer sus necesidades, para esto, se requiere de programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al niño con n.e.e., integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez que sea necesario.
- La integración educativa se entiende como la unificación entre los sistemas educativos regular y especial con base en las necesidades de aprendizaje detectadas y con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños (Acosta et al, 1994).

Como podemos observar en las definiciones anteriores, la integración educativa, se refiere, principalmente a tres puntos:
1) La posibilidad de que los niños con n.e.e. aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los niños sin n.e.e.

Es ideal que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyo que se ofrezcan a los niños, a sí mismo, debe resultar claro que la integración exitosa de un niño depende, fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y su

⁹ SEP, Programa de desarrollo Educativo 1995-2000, P.102.

entorno, desafortunadamente aún no se han generado las condiciones para que todos los niños puedan integrarse.

Tomando en cuenta la situación anterior, conviene señalar “que hay diferentes niveles o modalidades de integración, dado que ésta es un proceso gradual, no resulta extraño que tenga extremos opuestos,”¹⁰ pues por un lado están las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo y que, lo segregan y por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar.

La Dirección de Educación Especial del D.F. (SEP/DEE, 1994 núm.2) considera los siguientes niveles de integración:

- ✓ Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicológico en turno alterno;
- ✓ Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales en un horario alterno, saliendo del aula regular de manera intermitente;
- ✓ Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial compartiendo actividades comunes y recreos;
- ✓ Integrado al plantel por determinados ciclos escolares (1º. Educación regular y después educación especial, 2º. Educación especial y después educación Regular, 3º. Ciclos intercalados entre educación regular y educación especial).

El modelo de integración que implemente un país, región e inclusive, en una escuela, va a estar mas relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño.

A medida que se cuente con más recursos disponibles, será más factible alcanzar la integración a tiempo completo dentro del aula regular.

¹⁰ **Op. cit.** Antología de educación Especial. p.49.

2) La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.

Este segundo punto nos remite a la necesidad de una evaluación basada en el currículo. Esto es, una evaluación que no solo ponga atención a las características o dificultades del niño, sino también a sus posibilidades y a los cambios que requiere el entorno que lo rodea. Se requiere de una evaluación más interactiva que tome en cuenta todos los elementos relacionados con el problema de aprendizaje de estos niños. Se precisa de una evaluación que permita determinar lo siguiente:

- Tipo y grado de especificidad de las adecuaciones curriculares.
- Medios y recursos necesarios para acceder al currículo.
- Tipo y grado de adecuaciones que se deberán establecer en la estructura social y escolar.

La evaluación debe estar dirigida a identificar las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional. A partir de una evaluación de este tipo, el trabajo que se realice con el niño estará basado en sus necesidades y características, así como en las condiciones del entorno. Por lo tanto, tendrá posibilidades de desarrollar todas sus habilidades y obtener éxito en el trabajo académico

3) La importancia, que el niño y/o maestro reciban el apoyo del personal de educación especial (EE), siempre y cuando éste se requiera.

No es posible lograr la integración de un niño con n.e.e. sin el apoyo, cuando se requiera, de los profesionales de EE. Ellos son quienes orientan al maestro y, en ocasiones, realizan un trabajo individual directamente con el niño, dentro o fuera del aula.

Para evitar que se entienda, simplemente, como el llevar a los niños que están en la escuela de educación especial a la escuela regular y desaparecer a las primeras, resulta necesario hacer referencia a lo que Fairchild y Henson (1976) mencionan con relación a la integración educativa: “integrar no es depositar indiscriminadamente a los niños de regreso a clases regulares, tampoco es eliminar el uso de las clases especiales, o los materiales educativos especiales, ni mucho menos liberarse del apoyo de los servicios de educación especial”¹¹

Retomando la primera parte de lo que estos autores señalan, es importante destacar que la inserción de los niños en la escuela no se puede ver como una elección que, en si misma, contiene una mágica resolución de la problemática de los alumnos ya que, con mucha frecuencia, esta idea se convierte en una larga espera. Al insertar o colocar a un niño con n.e.e. en la escuela regular se debe, cumplir con la integración que es el resultado de una reflexión, programación e intervención pedagógica organizada (Cuomo,1992). Esto implica que no solo se debe insertar al alumno, sino que se debe ofrecer a cada uno de ellos, en función de sus necesidades, el modelo de organización escolar y los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades (García Pastor, 1993).

La integración educativa plantea entonces, una mejora educativa para todos los niños en un contexto heterogéneo en el que se debe aprender a resolver los problemas que surgen de la diversidad; se sustenta en una moral que apuntala valores identificados con el apoyo mutuo, con la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés; pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos.

Por todo lo anterior debe quedar claro que la integración educativa es:

- Una consecuencia del ejercicio del derecho de todos los alumnos a educarse en contextos normalizados.
- Una filosofía o principio de ofrecimientos de servicios.

¹¹ M. melero, **et al**, Lecturas sobre la integración social y escolar. P.53.

- La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
- El mantenimiento del niño con n.e.e. con sus compañeros sin estas necesidades en el aula regular.
- Un compromiso que requiere que la escuela o el docente construyan condiciones necesarias para que el niño acceda al currículo o bien que realice adecuaciones curriculares.
- Una identificación entre los sistemas educativos regular y especial.
- Una estrategia que busca que el niño con n.e.e. se integre a nivel académico, conductual y social.
- Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños (García et al, 1996).

La integración educativa se entiende de diferentes maneras dependiendo del nivel que se esté tomando en cuenta. Por ejemplo:

-Para las políticas educativas, la integración educativa (IE) constituye un conjunto de acciones emprendidas por los gobiernos para propiciar que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de Educación Especial (EE), ahora puedan escolarizarse en el sistema.

-Para la forma de entender el mundo (en ocasiones llamada filosofía), la integración constituye la búsqueda en cuanto a la igualdad de oportunidades para los niños con n.e.e., la búsqueda para proporcionarles ambientes cada vez mas normalizados.

-Para los centros escolares, la IE constituye la puesta en marcha de las acciones que posibiliten una reorganización interna y el fortalecimiento de los mismos, El propósito de estos esfuerzos es el lograr que las escuelas puedan participar de manera mas activa y dejen así de ser simplemente en donde se ponen en operación los dictados de las autoridades superiores para convertirse en promotoras de iniciativas, en centros activos que busquen mejorar la calidad de la

educación en general, lo anterior implica, así mismo, que busquen los recursos suficientes que les permitan atender a todos los niños, con y sin n.e.e.

-Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades para fomentar el aprendizaje de todos los niños (García et al, 1996).

Principios Generales de la Integración Educativa.

Algunas de los principios generales que propician la operación y desarrollo de los servicios educativos para la IE son:

“...la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza”¹²

Normalización: implica proporcionar a las personas con alguna n.e.e. los servicios de habilitación o rehabilitación, así como las ayudas técnicas que les permitan el logro de tres aspectos esenciales:

1. Tener una buena calidad de vida.
2. Disfrutar sus derechos humanos.
3. tener oportunidad para desarrollar sus capacidades.

Integración: mediante ésta, se permite a las personas normalizar su participación y la eliminación de la marginación y segregación.

“el objetivo de la integración es el de coadyuvar al proceso de formación integral de las personas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades, se brinda si, la posibilidad a cada individuo de elegir su propio proyecto de vida...” (Dirección General de Educación Especial, 1991)

Sectorización: implica que todos los niños, sin importar sus características, puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios en el lugar en el que

¹² S.Hegarty, et al, Aprender juntos: La integración escolar. P.112.

viven. Es necesario, para ello, descentralizar los servicios educativos. Esto permitirá que no represente un gasto muy oneroso para la familia el traslado del niño a la escuela y que, al mismo tiempo, esto se convierta en una posibilidad adicional de socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos (Millar, 1994; SEP-NL, 1994; Van Sleenlandt, 1991).

Individualización de la enseñanza: se refiere a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos mediante adecuaciones y/o modificaciones curriculares.

El supuesto teórico de Vigotsky,

La integración de niños y niñas en las escuelas regulares se fundamenta en varios supuestos teóricos del aprendizaje, entre los que destacan los de Vigotsky, al plantear una psicología basada en la actividad, ya que considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos.

Este es posible gracias a los instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta, de manera que la actividad es un proceso de transformación del medio. Vigotsky los denomina mediadores, que son los signos como el lenguaje, en tanto que otros lo pueden representar los adultos, en el caso de la escuela, los maestros y de manera significativa otros niños cumplen ese rol, puesto que el aprendizaje es meramente social.

“La cultura y en sí el aprendizaje se da desde el exterior del sujeto al interior; como un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas. El conocimiento comienza siendo siempre objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo personal para, a continuación, internacionalizarse o hacerse intrapersonal: en el desarrollo cultural del niño. Toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”¹³

¹³ UPN, Construcción social del conocimiento y teorías de la educación. P.49

La posición de Vigotsky la influencia del medio social. Para él, el sujeto no imita los significados, como el caso del conductismo, no los construye como el postulado piagetiano, sino que literalmente lo reconstruye. Para este autor no hay reestructuración sin acumulación asociativa, ni asociación sin estructuras previas. Se entiende pues, que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo y que la asociación precede a la reestructuración.

De igual manera, el nivel de desarrollo efectivo representaría los mediadores ya internalizados por el niño o niña. En cambio el nivel de desarrollo potencial estará constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente propiciados. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la zona de desarrollo potencial del niño o la niña en esa tarea o dominio concreto. En este sentido se plantea el beneficio de la convivencia entre los niños con distintas capacidades, y de las posibilidades de desarrollo potencial que esto ofrece para todos.

Así mismo, la integración pretende que el niño con necesidades educativas especiales, sea visto por el maestro como un alumno mas, propiciando en su convivencia acrecentar los valores de respeto a la diferencia.

Con esto lo que se persigue es justamente definir que la integración permite la dignificación de la forma de vida de las personas con necesidades educativas especiales, o con capacidades diferentes.

2.2. Necesidades Educativas que obstaculizan el aprendizaje de la lectura.

La integración educativa de los alumnos con n.e.e. a la escuela común, tal y como reiteradamente hemos venido comentando, implica cambios de distinta índole: a nivel de actitudes personales (padres, alumnos, maestros, y compañeros), implica repensar nuestra función social (padres y maestros regulares y especiales), lo mismo que reflexionar sobre la organización y funciones al interior de la institución escolar.

En las distintas escuelas se viven situaciones diversas en sus aulas, donde a veces los profesores se enfrentan con el reto de proveer soluciones, a las barreras que impiden el aprendizaje ya se de carácter emocional, conductual, falta de atención, problemas motores, de tipo auditivo, visual o mental, etc.

Referidos a los alumnos con n.e.e. permanentes por factores de tipo auditivo, mental, visual y motrices conveniente que tengamos presente que si bien, “estos alumnos presentan una o mas vías de recepción, sensorial defectuosas, poseen otras vías de acceso a la información exterior que pueden desarrollar con el objeto que compensen, en alguna medida, las déficit de otras.”¹⁴

Los **invidentes** compensan sus carencias visuales, desde luego, con el oído pero, fundamentalmente, con las manos. Ellos necesitan tocar las cosas para tener una representación “topográfica visual” de los objetos: tocar para ellos es una necesidad como lo es el mirar para los videntes.

Los **deficientes auditivos** compensan sus carencias de captación sonora mediante la vista; sus ojos son los receptores de todos los movimientos de los que pueden surgir sonidos, especialmente fónicos.

¹⁴ J. Garrido, Programación de actividades para la Educación Especial. p. 39.

El sistema de captación de la palabra hablada, base de su posterior lenguaje, es un sistema basado en estas habilidades perceptivo-visuales. Por supuesto, el tacto es también un gran receptor compensador de sus limitaciones o carencias auditivas sin olvidar los posibles retos auditivos que pueden existir.

Los **deficientes motóricos** encuentran su compensación en sus capacidades intelectuales. Con frecuencia, estos alumnos poseen habilidades intelectuales superiores a las que aparentemente demuestran; a su vez, representa, en gran medida, una de sus mayores fuentes de frustración, ya que al no poder demostrar su captación mental (verbalmente pueden estar limitados por ser el habla un proceso motórico), se sienten inferiores ante otros cuya lucidez intelectual es sensiblemente menor.

Los **deficientes mentales** compensan sus carencias mediante el aprendizaje de comportamientos: aprender a comportarse (como una sucesión de acciones coherentes) es su modo de asimilar el mundo, adaptarse al mismo y elaborar su propia representación de sí mismo.

Dichas compensaciones se pueden utilizar de forma positiva por parte del profesor para superar la necesidad y lograr el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

El siguiente cuadro mostrará, algunas necesidades educativas, que implican cierta problemática que afecta el aprendizaje tanto de lectura y escritura como del proceso de aprendizaje en los demás ámbitos académicos ***cuadro núm. 1.**

***Cuadro número 1. n.e.e. mas frecuentes (Gortázar, 1990).**

	Problemática que presentan.	Necesidades educativas.	Metodología de apoyo.
Motóricos	<p>*Problemas de movilidad: -Desplazamiento. -Movimiento voluntario.</p> <p>*Problemas de lenguaje: -Expresión. -Articulación.</p> <p>*Inhibición hacia el mundo como consecuencia de su problemática.</p>	<p>Necesidades de cuidados, de alimentación e higiene.</p> <p>Necesidades de acceso al medio físico.</p>	<p>Adaptación de materiales a sus capacidades manipulativas y motrices.</p> <p>Motivación.</p> <p>Coordinación con el fisioterapeuta y el terapeuta del lenguaje.</p>
Visuales	<p>*Problemas de movilidad.</p>	<p>Necesidades de interacción social.</p> <p>Explotación del medio físico.</p> <p>Necesidad de técnicas especiales para acceso al currículo.</p>	<p>Adquisición del sistema Braille.</p> <p>Adaptación del material.</p> <p>Entrenamiento en movilidad.</p> <p>De restos visuales.</p> <p>Situación lógica de mobiliario en el aula y centro.</p>

AUDITIVOS	<p>*Importante determinar el grado y el momento de la pérdida auditiva.</p> <p>-Interiorización del lenguaje.</p> <p>-¿Deficiencias asociadas?</p> <p>-Problemas de interacción social.</p>	<p>SORDOS PROFUNDOS</p> <p>*En el desarrollo del lenguaje; en la adquisición de la lecto-escritura; en la comprensión de contenidos; en la adaptación del medio social del oyente; en el desarrollo de la comunicación.</p> <p>HIPOACÚSICOS Y SORDOS.</p> <p>Adquisición de la lecto-escritura; problemas de articulación y sintaxis.</p>	<p>Modificación de objetivos.</p> <p>Modificación de contenidos.</p> <p>Refuerzo del lenguaje y de la comprensión lectora.</p> <p>Posible utilización del lenguaje de signos.</p> <p>POSTLOCUTIVOS.</p> <p>Refuerzo del lenguaje previo.</p> <p>Explicación previa de los nuevos contenidos.</p> <p>Refuerzo de la comprensión lectora.</p> <p>Entrenamiento auditivo.</p> <p>Entrenamiento lectura labial.</p>
Aprendizaje	<p>*Dificultades para elaborar y fijar imágenes mentales.</p> <p>*dificultad para establecer relaciones.</p> <p>*Dificultad para generalizar los aprendizajes.</p> <p>*Dificultades del lenguaje:</p> <p>-Escaso vocabulario.</p> <p>-Poca fluidez verbal.</p> <p>-Dificultades psicomotrices.</p>	<p>Desarrollo de las capacidades de tipo:</p> <p>-Cognitivo.</p> <p>-Motor.</p> <p>-Lingüísticas.</p> <p>-Afectivo-sociales.</p>	<p>Desarrollo global de los aspectos que constituyen un estadio, elaborando estructuras que permitan la generalización comprensiva del aprendizaje.</p> <p>-Intelectual.</p> <p>-Psicomotriz.</p> <p>-Afectivo-social.</p>

En el siguiente tema se abordarán las estrategias que posibilitan el desarrollo y aprendizaje en los alumnos que presentan alguna n.e.e., dichas estrategias han demostrado tener éxito en el campo de las necesidades educativas, para la superación de las barreras educativas, haciendo posible la inclusión educativa de cada alumno.

2.3 Métodos y estrategias actuales para el problema de aprendizaje de la lectura con alguna n.e.e.

Para responder a la diversidad en el aula.

La lengua materna o natural sienta las bases de nuestra comunicación, la riqueza de ello se ve complementada con gran número de experiencias en las que se emplea una diversidad de lenguajes (visuales, gestuales, corporales, táctiles, auditivos, etc.).

Para ilustrar lo anterior, basta con recordar la comunicación que se establece entre el niño y su madre en los primeros meses de vida; la madre se comunica con palabras en diferentes tonos acompañados de gestos, ademanes con los brazos, manos, piernas, entonando canciones (con el movimiento), tarareando música, ritmos, sonajas y juguetes musicales, se apoya en objetos o dibujos de diferentes colores y texturas. El niño por su parte con sonrisas, llanto, movimientos, gestos, sonidos, balbuceos, o palabras, participa y elige la forma de comunicación.

Sin embargo, ¿Qué sucede cuando esas experiencias son limitadas por la falta de la vista, el oído, el movimiento, por falta de comprensión o bien cuando el ambiente es hostil o limitado en experiencias?

Si las personas que rodean al niño que se encuentra en esta situación, en la familia, en la escuela, en el barrio, pretenden desarrollar la comunicación tendrían que dotarlo de experiencias a través de los canales que el niño emplea, y él a la vez desarrollará su lenguajes aprovechando y habilitando mas otros canales.

La escuela inclusiva responde a estas necesidades, enriqueciendo la comunicación con múltiples lenguajes, respetando la construcción de la lengua y tomando en cuenta las diferencias.

¿Qué sucede con la lengua escrita?

Nos apropiamos de ella por medio de experiencias que tenemos con el objeto de conocimiento, descubrimos su función y el sistema de escritura, dependiendo en gran parte de la posibilidad de acercarnos a textos escritos, a portadores de textos, de participar en actos de lectura y escritura, de hacer intentos donde se ponen en juego nuestras hipótesis, de tener la posibilidad de representar nuestros pensamientos o sentimientos en un papel, por medio del dibujo, el modelado, el collage, la escritura y de poder apreciar la respuesta de otro que valora nuestras producciones y como se establece la comunicación. Pero ¿Qué pasa cuando no podemos escuchar o acercarnos a la lengua escrita como lo hace la mayoría? Es necesario responder a las necesidades especiales, “adecuando y enriqueciendo los textos, apoyándolos en los sistemas alternos de comunicación como: el sistema Braille, el lenguaje manual, los tableros y otros apoyos como las señas y materiales concretos”¹⁵

El maestro que busca desarrollar el programa tomando en cuenta las necesidades de todos sus alumnos encontrará un camino a través de la implementación de un currículo abierto, que es flexible en tiempos, así como en los contenidos, contextualizando los elementos en forma significativa para el grupo; aquel que es dinámico, capaz de cambiar lo planeado para responder a los intereses y necesidades del grupo; y finalmente aquel que mantiene permanentemente la comunicación a través de la interacción maestro-alumno, y alumno-alumno.

Cuando las necesidades de un alumno son mayores que las del resto, es necesario responder a través de adaptaciones curriculares, cuidando que éstas busquen la participación de todo el grupo y no se conviertan en un programa alternativo, ya que el beneficio de éstas puede enriquecer el aprendizaje de todos los alumnos.

El abordaje de la asignatura de Español (incluye sus 4 ejes: lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria), que influye en el

¹⁵ **Ibíd**em, p.160.

desarrollo de todo el programa; una orientación educativa de éste permitirá que sea abierto y, a su vez, la forma de abordarlo, registrará o enriquecerá la comunicación.

A continuación, se presentan una serie de sugerencias que pueden ser aprovechadas para responder a las necesidades especiales, fortaleciendo el aprendizaje de todos los alumnos.¹⁶ *cuadro número 2.

Cuadro número 2. Sugerencias para responder a las n.e.e.

Propósitos, contenidos y materiales.	Adaptaciones a materiales o empleo de otros.
<p>Representación de cuentos y/o diálogos de textos literarios.</p> <p>Estrategias para la conservación de la flora y la fauna.</p> <p>Así como otros contenidos relacionados con los diferentes ejes de la asignatura de Ciencias Naturales.</p>	<p>Organizar y apoyar a los compañeros en la realización de diálogos y en la elaboración o diseño de materiales escénicos como vestuarios, iluminación, musicalización...</p> <p>Materiales para expresión grafica (mantos, pintura, material de reúso...)</p> <p>Grabadora, amplificador de sonido, pantalla o focos de colores, maderas, telones...</p> <p>Construcción y desarrollo de un vivero.</p> <p>Diversas plantas, tierra y abonos, bibliografía correspondiente, instrumentos de jardinería...</p> <p>Otros apoyos.</p>
Propósitos, contenidos y materiales.	Adaptaciones a materiales o empleo de otros.
<p>Localización de los elementos naturales y culturales de la localidad en un croquis o plano usando símbolos.</p>	<p>Construir una maqueta previó a la elaboración del croquis.</p> <p>Cámara fotográfica, de video, portadores de texto de acuerdo a los elementos visuales de la comunidad, lugares determinados, edificios, logos...</p> <p>Buscar información en revistas para participar en la</p>

¹⁶ **Op.cit.**, Antología de Educación Especial, p.74.

<p>Planear un proyecto.</p> <p>Elaboración de un friso.</p> <p>Uso adecuado de los materiales y los espacios dentro de la escuela.</p>	<p>planeación del proyecto.</p> <p>Posterior a la construcción de las reglas en el grupo, representarlas en carteles con lenguaje visual muy relacionado con el referente, situándolos al alcance del niño.</p> <p>Letreros para identificar los materiales, acompañados de lenguaje visual, pegado en el mobiliario y en los materiales que preferentemente sean construidos por los niños.</p>
<p>Propósitos, contenidos y materiales.</p>	<p>Adaptaciones a materiales o empleo de otros.</p>
<p>Ilustración de algún tema o contenido de las asignaturas de Matemáticas, Español, Ciencias Sociales...</p> <p>Para desarrollar las habilidades, conocimientos y actitudes para la Recreación Literaria, realizará actividades relacionadas con la creación de textos literarios.</p>	<p>Conjunto de imágenes con material adhesivo que permita crear murales sobre un franelógrafo o pizarrón para construir algún mural acompañado de textos escritos y portadores de textos.</p> <p>Durante su narración, apoyar el diálogo con imágenes y objetos brindándole al alumno materiales gráficos, gises, plumones...para que a través de este lenguaje exprese su creatividad.</p>

De la guía para profesores, tutores de educación primaria y de educación especial, se resaltan estrategias y adaptaciones curriculares elaboradas por Jesús Garrido y Rafael Santana Hernández (SEP, 2000).

Se pretende ofrecer las siguientes orientaciones prácticas, "...para que los profesores de Educación Primaria, siempre conjuntamente con el profesor especialista y los demás elementos personales de apoyo a la integración, puedan resolver las dificultades que presenta una escuela para la diversidad dentro del aula, en la elaboración de programaciones y el desarrollo diario de las mismas"¹⁷.

Estrategias de uso más frecuente útiles para todos los alumnos con n.e.e.

¹⁷ **Ídem.**

Son estrategias que pondrá el profesor utilizar a lo largo de toda su intervención en el aula en los diversos núcleos temáticos y a lo largo de todas sus programaciones.

1. Es conveniente que exista un compañero-monitor para cada uno de los niños cuyas necesidades sean mas intensas.

Este compañero-monitor completará las explicaciones del profesor en aquellos aspectos que le sean posibles. Por ejemplo: si un niño sordo no entiende alguna palabra porque es nueva o poco usada, el compañero-monitor se la escribe en un papel y se la articula con lentitud y claridad, para que comprenda.

La práctica del compañero-monitor en el aula favorece el desarrollo de actitudes de cooperación, de comprensión y valoración recíproca, así como favorece el surgimiento de procesos cognitivos altamente beneficiosos para quien ejerce la función de monitor. Existen razones psicológicas, argumentos pedagógicos y opiniones favorables a la práctica (Echeita y Martín, 1990).

Será conveniente que el compañero-monitor no sea siempre el mismo, sino que varíe cada cierto tiempo, de tal manera que la mayoría de los niños o todos ejerzan esa función en algún momento.

A su vez, el alumno que esté ayudado por un alumno-monitor podrá ser en algún momento compañero-monitor de otro alumno, de tal manera que el niño sea a la vez sujeto activo y pasivo en esta función. Así, un niño sordo o con otra diferencia puede explicar a otro compañero cómo es la nieve ya que él ha tenido esa experiencia de la que el otro puede carecer. Igualmente, un alumno invidente puede ser monitor en el área verbal para otro niño con limitaciones verbales.

2. El trabajo en grupo facilita la adaptación curricular de cada alumno. Es decir, cuando el aula trabaja como un grupo homogéneo formado por todos los alumnos no es posible adaptar el currículo a cada uno de ellos y menos a los alumnos que presentan necesidades más especiales.

El principio de individualización exige adaptarse a las características de cada alumno y para llevar a la práctica este principio no es posible utilizar únicamente el grupo de clase. El trabajo en el aula debe organizarse de tal manera que pueda llevarse a cabo dependiendo de las tareas, de forma individual, en pequeños grupos y en grandes grupos.

El trabajo en grupo pequeño posibilita la atención individualizada del profesor el cual puede pasar por los grupos e ir orientando de acuerdo a las características de cada componente de grupo. A su vez, estos grupos pequeños pueden y deben estar compuestos por diferentes alumnos dependiendo de las materias, las tareas, los temas y también la de los alumnos. Así, el profesor podrá, en algunas ocasiones, integrar al niño con necesidades educativas en un grupo cuyos compañeros tengan mejores habilidades de ayuda. Igualmente, durante las tareas en pequeños grupos podrá participar en el aula el profesor especialista atendiendo, al niño o niños que lo necesiten como si se tratara de un grupo más dentro del aula.

3. Es consustancial a la práctica de las adaptaciones curriculares específicas el trabajo en equipo de profesores, de forma especial nos referimos al trabajo de colaboración entre el profesor del aula y el profesor especialista. En la medida de que ambos profesores trabajen cooperativamente, resultará mas fácil y asequible solucionar las situaciones de los diversos alumnos con n.e.e., al aplicarse la enseñanza-aprendizaje a cada área, núcleo, actividad, contenido, objetivo, etc.

4. Uno de los elementos fundamentales para facilitar el currículo para los alumnos con n.e.e. son los materiales didácticos.

El aula debe disponer de abundante y variado material, de tal manera que con él los alumnos con déficit sensoriales puedan compensar sus deficiencias. Por ejemplo: si queremos explicar la estructura y la forma de las calles de la ciudad con una representación en miniatura de distintos tipos de calles, el invidente podrá tener una representación más adecuada. Muchos de los materiales didácticos podrán ser elaborados por los mismos alumnos aprovechando las actividades del

área de educación artística. De esta forma a la vez que desarrollan sus habilidades manuales fomentan actitudes de cooperación y de construcción de su propio aprendizaje.

5. En el área de Conocimiento del Medio surgen varios bloques temáticos en los que se trata la salud, la figura corporal, la aceptación personal.

Ante estos temas es necesario poseer una actitud especialmente delicada, equilibrada y comprensiva, porque muchos de los alumnos con necesidades permanentes, con frecuencia, no disfrutan una excelente salud o tienen una imagen corporal negativa, y por lo tanto les cuesta aceptarse como son.

El profesor debe saber y practicar que toda persona tiene derecho a ser respetada, apreciada y valorada independientemente de sus déficits externos y esta actitud la transmitirá a todos los alumnos de su clase en la medida que él la haya asimilado y la practique.

6. Tener presente que en los contenidos de enseñanza-aprendizaje no se constituyen solo por hechos y conceptos, sino también por procedimientos, actitudes, valores, normas.

La mayoría de los alumnos con dificultades de aprendizaje podrán tener acceso mucho más fácil al aprendizaje de procedimientos, actitudes, etc., que al de los hechos y conceptos, y de forma especial los deficientes mentales.

Dedicar nuestro tiempo y el de los alumnos a desarrollar estas habilidades que tradicionalmente se han considerado como único objeto de aprendizaje, no es perder el tiempo, ni mucho menos, pensar así supone que no se ha asimilado el verdadero concepto de enseñanza-aprendizaje significativo y constructivo.

Resultará mucho más fácil adaptar el currículo teniendo en cuenta estos aspectos procedimentales, actitudinales...que si dedicamos nuestra atención especial a la asimilación de hechos u conceptos escuetos.

7. Para asegurar un aprendizaje significativo y constructivo, es necesario desarrollar en los alumnos habilidades de tipo práctico y manipulativo. El taller, en la escuela, es esencial para llevar a cabo procedimientos manuales y constructivos de aprendizaje. Y también es cierto que con ese tipo de enseñanza será mucho más asequible adaptar el currículo a la mayoría de los alumnos con necesidades educativas, y más aún a los alumnos con retrasos culturales, madurativos y deficientes mentales y visuales.

El uso de talleres no debe representar, un recurso para entretener a los alumnos integrados, sino al contrario, un recurso didáctico fundamental para todos en el aula.

8. Tradicionalmente, el tratamiento metodológico de la integración escolar ha privilegiado los aspectos referidos a la organización y desarrollo de la enseñanza de apoyo por parte del profesor especialista, planificando programas individualizados a realizar en el aula de apoyo con el alumno con n.e.e. en la actualidad, una integración se hace efectiva si se basa en el trabajo colaborativo entre el tutor y especialista, de manera organizada y coordinada. Las sesiones de trabajo conjunto pueden realizarse mientras los alumnos participan en las diversas materias con sus respectivos profesores; en este tiempo pueden planificarse las adaptaciones curriculares en el aula.

La realización de adaptaciones didáctica debe partir de la programación que el tutor piensa desarrollar. Se estudian sus componentes (objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos y evaluación), y se efectúan las modificaciones pertinentes, en función de las n.e.e. previamente detectadas para cada alumno/a estas suelen contemplar los aspectos siguientes:

- a) Reformulación de objetivos, y priorización de contenidos procedimentales y actividades.
- b) Estrategias comunicativas y metodológicas.
- c) La evaluación.

Se desarrollan estas ideas ejemplificándolas para el caso de los alumnos sordos:

a) Reformulación de objetivos y priorización de contenidos procedimentales y actitudinales. Por ej. Con los alumnos sordos se perseguirán los mismos objetivos y contenidos que con el resto de los alumnos, pero reformulándolo, en algunos casos, y sobre todo, priorizando los contenidos de procedimientos y actitudes (Díaz y Pintó, 1991):

a. a) La reformulación de contenidos se entenderá como la posibilidad de ampliar o contemplar las peculiaridades comunicativas de los alumnos sordos. Así, en distintos objetivos relacionados con el desarrollo del lenguaje oral, se permitirá la expresión valiéndose de gestos naturales, mímica y otros sistemas alternativos y/o complementarios (palabra complementada, comunicación bimodal, etc.).

a.b.) Las dificultades cognitivas de los alumnos sordos para la adquisición y almacenamiento de conceptos, hechos e ideas, requiere no sobre cargarles demasiado con contenidos conceptuales, y sí, en cambio, con su dominio procedimental y actitudinal. De cada Unidad Didáctica, centro de interés, tema, etc..., se seleccionará –tutor y logopeda coordinados- los contenidos conceptuales considerados básicos y fundamentales, sobre ellos se ejercerá la atención y ayuda especial de tutor y especialista, realizando con los mismos a aprendizajes significativos. De especial trascendencia en el alumno sordo profundo son los contenidos actitudinales, por lo que representa cada ajuste normalizado del desarrollo de su autonomía personal, social y colectiva.

b) Estrategias comunicativas y metodológicas. Las orientaciones didácticas derivadas del modelo curricular de la Reforma Educativa (MEC, 1989) recomiendan desarrollar los aprendizajes partiendo de las ideas, opiniones y experiencias previas de los alumnos (aprendizaje significativo), a partir de las cuales propiciaremos experiencias de observación, manipulación,

experimentación, etc...., en las que el alumno construya su propio aprendizaje, actuando el profesor como mediador (aprendizaje constructivo).

El desarrollo de estas orientaciones permitirá una mayor comprensión y participación de los alumnos sordos. Más aún, su integración en el aula y su aprendizaje serán mas completos si se tienen en cuenta las sugerencias dadas en el **cuadro número 3**. El cual muestra estrategias dirigidas a todos los alumnos, pero tienen especial relevancia didáctica con alumnos sordos, esta forma de aprender se adapta muy bien a sus necesidades, ya que les permite apoyarse en múltiples claves visuales, manipulativas y contextuales.

Cuadro número 3. Estrategias metodológicas dirigidas a alumnos con deficiencias auditivas.

1. Complementa tus explicaciones: escribe en la pizarra las palabras fundamentales, realiza carteles a modo de resumen, etc....
2. Utiliza recursos y materiales preferentemente visuales, tales como fotografía, imágenes, póster, diapositivas, y transparencias.
3. Prima los aprendizajes surgidos a partir del contacto con la realidad: observaciones, experimentaciones, salidas, visitas.
4. Realiza agrupamientos flexibles según tipos de actividades y niveles de los alumnos, propiciando la diversificación y el trabajo cooperativo.
5. Distribuye flexiblemente el mobiliario, según la actividad a realizar: mesas separadas (actividades individuales); mesas agrupadas (actividades en equipo): mesas colocadas en forma de U (debates y asambleas).

c) La evaluación: la evaluación del alumno con n.e.e. debe perseguir los mismos criterios generales para el resto de los alumnos. Las modificaciones que generalmente resultan necesarias realizar, se refieren a la adaptación de los instrumentos a utilizar. La coherencia de los puntos anteriores, supone en la evaluación, apartarnos del examen oral y/o escrito como única fuente de información a cerca de los productos y procesos.

Cuadro número 4. Instrumentos para la evaluación.

1. Distintos medios de observar el comportamiento del alumno: diarios, del tutor y logopeda, filmaciones, cuestionarios, dibujos, dramatizaciones, juegos.
2. Observación directa acerca de cómo procesa el niño sordo la información.
3. Informaciones de la familia.
4. Cuaderno del alumno.

Estrategias para alumnos con n.e.e. por deficiencias auditivas.

El aprendizaje de la comunicación y el lenguaje, oral y escrito, son dos de los grandes objetivos generales a conseguir en los alumnos sordos. El hablar de sus n.e.e., se dice de una meta a superar, día a día, trabajo donde tiene que participar la familia, el tutor, el especialista, de manera coordinada y conjunta.

Cuanto más se desarrolle el lenguaje del niño sordo, más fácil será su apropiación de objetivos curriculares básicos, y menos dificultades presentará su instrucción por el maestro. Ello, siempre que se disponga de la flexibilidad necesaria para

adoptar todas aquellas estrategias que conduzcan al niño sordo hacia el logro de las metas educativas.

Se enumeraran las estrategias comunicativas que el profesor del aula debe tener presente, en relación al niño sordo; se tiene que hacer presente, que el hecho de que el alumno lleve prótesis auditiva (audífono), no significa que pueda oír, o que oiga de la misma manera que un oyente¹⁸ las estrategias comunicativas a poner en acción son:

1. Háblale lo mas cerca posible, colocándote a su misma altura y poniéndote enfrente.
2. Procura tener siempre presente las siguientes estrategias, para que el alumno sordo saque el mayor provecho posible a la lectura labio facial:

Coloca al alumno sordo de espaldas a la luz natural; esta debe dar de frente a la cara del hablante.

Si posees barba o bigote abundante, el alumno tendrá muchas dificultades para realizar la lectura labio facial.

Mientras caminas por la clase o mientras escribes por la pizarra, procura no dar informaciones o realizar explicaciones básicas.

Evita colocar lápices, bolígrafos, papeles o tus propias manos, delante de tus labios o junto a tu cara.

Procura distribuir a lo largo de la jornada escolar las sesiones de explicación para toda la clase. La lectura labio facial es una actividad muy fatigosa, pues exige mucha atención y concentración.

3. Háblale utilizando frases sencillas, pero completas, y gramaticalmente correctas. No le hables utilizando palabras sueltas o un estilo telegráfico demasiado simplificado (lenguaje indio).

¹⁸ Para ampliar o profundizar sobre el tema: * las n.e.e. del niño con deficiencia auditiva. Madrid. MEC.1991.

*A. Marchesi, El desarrollo cognitivo/lingüístico de los niños sordos. Alianza psicológica.madrid.1987.

4. Sitúa al alumno sordo junto a un compañero oyente, que se haya distinguido por su mayor acercamiento o empatía hacia él.
5. En los debates y asambleas este compañero, y también tú, tendrán que estar atentos para guiar al alumno sordo a que siga al niño/a que esté hablando en cada momento.
6. Realiza tus explicaciones siempre de frente a la clase, utilizando todos los recursos expresivos y gestuales que estén a tu alcance.
7. Promueve la participación del alumno sordo, presta más atención al contenido que a la forma de sus emisiones. Refuerza positivamente sus intervenciones orales ante sus compañeros, valora sus dificultades y esfuerzos para expresarse, escúchale siempre.

Estrategias para alumnos con n.e.e., por deficiencias mentales.

En estos alumnos los procesos cognitivos se desarrollan de forma mas lenta e irregular, aparte de que posiblemente su estructura intelectual adolece de deficiencias de difícil descripción y, consecuentemente, de mas difícil y oscuro tratamiento”¹⁹.

Es bueno que conozcamos que, aunque no es totalmente exacto hacer un paralelismo entre el desarrollo cognitivo entre estos alumnos y el resto, ciñéndolos a las etapas evolutivas de Piaget, estos alumnos suelen alcanzar las estrategias propias de las etapas sensorio-motriz, pre-operacional y operacional dependiendo del nivel de deficiencia mental. Sin que esto deba tomarse como una predicción absoluta, nos da muestra de la enorme variedad que puede existir entre alumnos con deficiencia mental: desde quienes desarrollan estrategias propias de los

¹⁹ Para ampliar y profundizar sobre el tema: Retraso mental severo y profundo y n.e.e. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Victoria, 1992.

estadios sensorio-motores hasta los que pueden elaborar operaciones mucha más compleja como son las clasificaciones... (Garrido, 1984).

La realidad de esta gran heterogeneidad de la deficiencia mental hace que las orientaciones que se den resulten en exceso vagas y generales. Como dice HEUYER (1967): “cada debilidad intelectual es un caso de la especie que reclama una solución individual”.

De lo anterior se deducen algunos principios y normas que pueden dirigir de forma eficaz nuestra acción educativa:

1. La individualización es norma indispensable para la educación de estos alumnos, si la individualización es premisa fundamental en la educación general, en este caso se convierte en el único medio que posibilita cualquier acción de mejora.
2. Esta individualización de la que hablamos ha de extenderse a todas las actuaciones educativas, comenzando por la evaluación inicial: conocer y describir las competencias del niño, la asimilación de requisitos previos, las habilidades requeridas por el alumno en el medio en el que se mueve, las conductas conflictivas que presentó, las estrategias metodológicas utilizadas, los elementos de motivación de mayor fuerza para el alumno.
3. Estos alumnos se hayan en condiciones de asimilar mucho mas los contenidos procedimentales y actitudinales que los conceptuales. Es por ello que las adaptaciones curriculares para estos alumnos deberán centrarse más en la enseñanza-aprendizaje de procesos y actitudes que en asimilar principios y conceptos.
4. El principio anterior exige la programación de variadas y abundantes actividades. Podríamos decir que si el niño en general aprende mejor haciendo, el deficiente mental únicamente aprende haciendo Estos niños aprenden acciones, conductas, procedimientos que una vez aprendidos, les

resulta fácil mantenerlos. La variedad de actividades exigen a su vez, abundancia de material didáctico.

5. Globalizar es un proceso básico para estos alumnos, a los que le resulta más difícil la generalización. Globalizar a partir de las actividades mismas suele ser un buen procedimiento para subsanar esta limitación procesual.

6. El hecho de que el retraso o limitación de estos alumnos para los procesos intelectuales pueda programarse a los que realizan otros niños de edades inferiores, no supone que debamos tratarlos como si fueran de menor edad, por el contrario, hay que tener presente que para otras áreas de desarrollo (orgánico, sexual, emocional, afectivo, social...) se acomodan mas bien a su edad cronológica. Seria un grave error acudir a contar ejemplos, historias, situaciones del entorno al estilo y con las imágenes empleadas para los niños mas pequeños; ello representaría un elemento de desmotivación importante para estos alumnos. Mas bien hay que acudir a los mismos elementos de motivación (deportivos, afectivos...), que para los demás chicos de su edad.

Por lo que respecta a las adaptaciones didácticas y organizativas, a parte de realizar y recordar lo anterior, debemos insistir en:

-Acudir a estrategias derivadas de la modificación de conducta. A mayor nivel de deficiencia más necesario será acudir a estas estrategias de aprendizaje.

-Igualmente emplear estrategias derivadas de la teoría de la “modificabilidad cognoscitiva” la mejora de estrategias de aprendizaje, se podrían realizar ejercicios propuestos en diferentes programas de desarrollo intelectual y los que se deriven a la observación de las estrategias que utilizan los niños en su aprendizaje para a partir de ello, hacerles aprender otras que mejoren sus posibilidades.

Estrategia para alumnos con n.e.e. por deficiencias visuales.

Se dan a continuación algunas orientaciones útiles a tener en cuenta de forma específica con los alumnos con deficiencias visuales:²⁰.

1. Estos alumnos tienen tendencia a desarrollar movimientos perseverativos compulsivos. Una posible explicación para este comportamiento puede ser la carencia de estimulación que conlleva la no recepción de estímulos visuales. A nadie se le oculta el peligro de estas conductas parásitas de cara al desarrollo de la personalidad. Para evitar el desarrollo de estas tendencias rodear al alumno de abundante estimulación manipulativa y social. Esto impedirá el aburrimiento la inacción, y, por lo tanto, el seguimiento de estas conductas.
2. Teniendo en cuenta que para la adquisición de conceptos, el receptor visual es básico para apreciar con mas exactitud la forma, color, tamaño...de los objetos, estos alumnos tendrán limitaciones a la hora de las representaciones mentales de los objetos y por tanto, en la formación de objetos mediante otros receptores, en especial, mediante el tacto y el oído.
3. Los objetos de estudio deberán estar a su alcance, y, en el caso de que esta no sea posible, se acudirá a representaciones en relieve. El uso del “termophon”, será uso frecuente para la enseñanza de estos alumnos.
4. Por lo que respecta a las áreas curriculares, hay que tener en cuenta que la deficiencia visual afecta las habilidades de lectura y escritura de forma radicalmente diferenciada. En efecto, toda la alfabetización se basa en la percepción de formas graficas y su posterior reproducción, cosa que es inaccesible al invidente, por ello se creó el sistema “Braille” para hacer posible la adquisición a estas actividades básicas como son la lectura y escritura. El profesor de educación especial ayudará al profesor tutor en

²⁰ Para ampliar y profundizar en el tema se sugiere: Deficiencia visual y n.e.e., Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Victoria.1992.

todo lo que se refiere a la enseñanza de este sistema de alfabetización, inicialmente, y posteriormente, en todos los trabajos que deban hacerse por escrito.

5. Será necesario mantener los espacios habituales del colegio y del aula sin alteraciones para facilitarles la movilidad dentro de ellos: clase, taller, gimnasio, patio...primero le entrenaremos para que conozca esos lugares; en ello podrán colaborar los compañeros. Si en cualquier momento es necesario cambiar algo en la disposición del espacio, se lo advertiremos y lo haremos moverse por el advirtiéndole el cambio operado.
6. Es conveniente que los compañeros, incluso el profesor, actúen un día en clase con los ojos vendados simulando que son invidentes, con el fin de que experimenten vivencialmente lo que supone la ausencia de visión y valor en el esfuerzo y las habilidades de sus compañeros invidentes, para que de esta manera les faciliten lo mas posible la disposición de espacio para su desenvolvimiento.
7. Procurar la presencia de objetos diversos para que los puedan tocar y todas aquellas realidades de estudio que puedan ser representadas en tres dimensiones, procurar proporcionárselas.
8. Las realidades que se representan en dos dimensiones, como los dibujos y fotos, trataremos de que los puedan tener en relieve con el fin de que se las representen lo mas acertadamente que sea posible. Cuando no sea posible eso y solo exista la representación en dos dimensiones se le darán explicaciones verbales empleando imágenes que sean mas accesibles a ellos.
9. Insistirles en la valoración de la apariencia física, la imagen corporal personal, ya que ellos, al no percibirla tienen tendencia a descuidarse en el aseo personal. Hay que hacerles apreciar la importancia del aseo, del vestido, etc.

10. Procurar prever con la antelación los documentos escritos que se van a manejar en el aula, con el fin de disponer de un ejemplar en Braille.
11. Tengamos presente de que los ejercicios escritos los realizarán en el sistema Braille, por lo que deberán disponer de una maquina Pekins o de otro ingenio electrónico mas modernos si el colegio dispone del mismo. El profesor especialista nos ayudará en la traducción oral de lo escrito para poder analizar el nivel y calidad de su asimilación.
12. Aún teniendo en cuenta lo anterior, será conveniente completar la información sobre su aprendizaje, en especial de cara a la evaluación, a través de otros medios, tales como: la observación diaria de su desenvolvimiento en las actividades, tanto individuales como de grupo, las explicaciones verbales que nos de, etc.

Estrategia para alumnos con n.e.e., por diferencias motrices.

Teniendo en cuenta que existen muchas variedades y niveles de deficiencias motrices, resulta difícil ofrecer estrategias útiles para todos, se tendrá por tanto, en cuenta el grado de afectación del alumno al aplicar las estrategias que se indican a continuación”²¹:

Nos vamos a referir a tres grandes funciones que afectarán de forma especial a estos alumnos:

1. El dominio y control motor.
2. La independencia personal.
3. La comunicación verbal, tanto oral como escrita.

Por lo que se refiere al dominio y control motor, se sugiere:

²¹ Para complementar y profundizar, se sugiere: Deficiencia Motriz y n.e.e., Servicio central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Victoria, 1992.

*El colegio dispondrá de los materiales suficientes para facilitar el acceso de los alumnos al centro.

* Igualmente, se dispondrá de los materiales técnicos adecuados para facilitar el desenvolvimiento del alumno por los diversos espacios y dependencias del mismo.

* Dentro de las diversas dependencias (baño, gimnasio, aula, comedor...) se dispondrá de los recursos y materiales adecuados para su desenvolvimiento.

* Se dispondrá de material didáctico abundante y variado adaptado a sus posibilidades, de tal manera que le facilite una integración lo mas normalizada posible.

Por lo que se refiere a la independencia personal, tanto en la realización de los hábitos de rutina diaria (aseo, vestido, comida) como en la realización autónoma de actividades básicas de la vida social, será necesario disponer de recursos materiales y personales que por su parte, le orienten en llegar al mismo nivel de independencia y, por otro, le facilite la realización de actividades para las que necesite ayuda.

El Colegio dispondrá de personal auxiliar para aquellos casos que necesiten una ayuda mas directa en la realización de las diversas, de los hábitos de rutina diaria (comida, uso del baño, control de esfínteres).

Se tratará de estimular el desarrollo de actividades y conductas propias del medio social en el que viven de la forma más normal de la que puedan llegar. Nunca será positivo el que demuestren ante los demás su incapacidad, con esto despierta en ellos sentimientos de compasión y conducta de ayuda protectora .

En este sentido, habrá de esforzarse, como educadores, en que sean capaces de superar sus sentimientos de inferioridad y sus problemas complejos, animándoles por el contrario, a mostrarse como son, pero sin solicitar de los demás ayuda para actividades que ellos puedan realizar por sí mismos. Este modo de actuar desencadenará mejores consecuencias, tanto en sí mismos (en su propia auto imagen), como en las demás que valoraran sus habilidades y fortaleza interior.

“el desarrollo de la comunicación gestual debe ser también teniendo en cuenta: la mirada, los signos de afirmación, negación, las expresiones de duda, alegría...el saludo... a través del dominio de un rico y abundante código de expresión corporal puede facilitarse la intercomunicación con los demás, y por tanto, mejorar su integración social”²²

A través de actividades manipulativas en grupo, cuando ellos no sean capaces de realizarlas con sus propias manos, estimularemos que sean ellos quienes guíen con sus indicaciones verbales las manipulaciones que deben ir realizando sus compañeros: de esa manera colaboran activamente con aquellos procesos que le son imposibles físicamente.

En cuanto al proceso de la comunicación verbal, tanto oral como escrita, tengamos presente que la mayoría de estos alumnos tendrán especiales dificultades: en la expresión escrita por las deficiencias de dominio y coordinación manual, y en la expresión oral por las deficiencias motrices afectan, también a la motricidad que requiere fonación, la articulación y el ritmo.

Algunas estrategias a tener en cuenta serán:

- ✓ Se dispondrá del servicio de logopedia para posibilitar al máximo el desarrollo del lenguaje oral de estos alumnos, siempre en contacto con los servicios médicos correspondientes de neurología y rehabilitación con el fin de trabajar a común acuerdo y siguiendo las vías de mayor productividad.
- ✓ Habitarse el propio profesor y los alumnos compañeros a escuchar al alumno con dificultades articulatorias sin contraerle ni demostrarle aburrimiento por lo pesada de su intervención oral; esforzarse, por el contrario, por entenderle, tratando con ello de reforzar su conducta oral. Lo contrario iría disminuyendo y eliminando su deseo de comunicarse oralmente e inhibirá sus posibilidades de mejorar en este sentido.

²² S. Torres, Discapacidad y sistemas de comunicación, p.99

- ✓ Cuando un alumno con dificultades articulatorias, de tono o de ritmo de habla, procurara fijarse mas en las ideas que expresa que en el modo como las expresa. Con frecuencia advertiremos que sus ideas son muy valiosas y si las apreciamos, el alumno se sentirá muy satisfecho por ello.
- ✓ El profesor especialista del colegio utilizar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación con aquellos alumnos que no puedan acceder al sistema oral. El profesor tutor en colaboración con el especialista, aprenderá los fundamentos técnicos y educativos de estos sistemas para adaptar sus métodos didácticos, especialmente en el área del lenguaje, a estas características de comunicación. Así mismo, cuando el profesor especialista considere que hay que enseñar a estos alumnos el lenguaje escrito, la colaboración de ambos profesores se hace indispensable.
- ✓ Para el dominio de la escritura por parte de estos alumnos será necesario utilizar, en muchos casos, materiales tecnológicos especializados (teclados especiales en maquinas de escribir, ordenadores, lápices especialmente preparados, etc.). también aquí, la colaboración con el profesor especialista se hace necesaria, tanto para definir el tipo de material para cada caso como para su modo de utilización en el aula.

2.3.1 Aparición de los conceptos de Educación Inclusiva y Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Actualmente (2008), los conceptos de Integración Educativa y Necesidad Educativa Especial, no son obsoletos, sin embargo, han evolucionado, persiguiendo la misma finalidad, y filosofía que anteriormente se ha expuesto, con una connotación no discriminatoria y etiquetadora, así para el concepto de integración educativa, aparece la Educación Inclusiva; para el concepto de NEE se presenta: las Barreras para el Aprendizaje y la participación. A continuación se explica brevemente las ideas, y el paralelismo que presentan dichos conceptos.

Concepto de Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva, es el enfoque filosófico social, político, económico y especialmente pedagógico que reconoce la diversidad como valor y como el derecho de todos a educarse juntos al margen de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas, es el planeamiento a partir del cual aspiramos a desarrollar una escuela capaz de ofrecer una educación de calidad a todos los y las alumnos.

No son sinónimos, sus objetivos son:

✓ **Integración Educativa.**

Apoyar la incorporación de los niños y niñas con nee, cuando sea pertinente, a los servicios regulares de educación básica: inicial, preescolar, primaria y secundaria.

✓ **Educación Inclusiva.**

Aumentar la participación de los estudiantes para reducir su exclusión, en la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.

INTEGRACION EDUCATIVA		EDUCACION INCLUSIVA
• Es asumir en el ámbito de la Educación Especial.	⇒	• Involucra el Sistema Educativo Nacional.
• La atención de la diversidad como responsabilidad de la Educación Especial.	⇒	• La atención a la diversidad como responsabilidad del Sistema Educativo Nacional.
• Coexistencia de modelos de atención, sistema paralelo.	⇒	• Conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, aportando recursos especializados (humanos, conceptuales, metodológicos), para mejorar la calidad.
• La preocupación de la integración.	⇒	• La preocupación es la Educación.
• Derecho a la Educación de todas las personas con discapacidad.	⇒	• Derecho de todos los niños, niñas y jóvenes de una comunidad de aprender juntos independientemente de sus características.

Los factores que participan de manera positiva y/o negativa en el aprendizaje:

“La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una de las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper”.

Necesidades Educativas Especiales.

El alumno presenta nee cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares.

Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afecten sus vidas.

Cuadro número 1	
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (nee)	BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN
Enfoque de la Educación Educativa.	Enfoque de la Educación Inclusiva.
Modelo Educativo o de la Educación Especial.	Modelo Social de la Educación.
Surgen de la interacción del niño con los contenidos del currículum escolar.	Surgen de la interacción del niño con todos los contextos de su vida (familiar, social, cultural, escolar, económico).
La dificultad está en el niño, las nee son producto de su déficit.	La dificultad está en el contexto, las barreras para el aprendizaje y la participación están en todos los niveles del sistema educativo.
La nee es un problema que hay que solucionar.	La diferencia se entiende como un elemento que enriquece.
Lo atiende un especialista en la escuela regular o acude un servicio educativo o de Educación Especial.	La comunidad escolar elimina o minimiza las barreras para el aprendizaje y la participación.
El niño depende de adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum.	A través del currículum flexible se responde se generan nuevas oportunidades de aprendizaje.
Planeación individual con estrategias y recursos diferenciados que beneficia al niño que presenta la nee.	Medios de enseñanza innovadores que responden a las diferencias individuales y se benefician a todos los niños y niñas de la clase.
Los niños con nee se adaptan al sistema.	Es sistema se adapta a los niños y niñas.

Cuadro número 2	
Integración Educativa	Educación Inclusiva
Necesidades Educativas Especiales	Barreras para el aprendizaje y la Participación
Atención al diversidad	Valoración de la diversidad
Multiculturalidad	Interculturalidad
Currículo rígido	Currículo amplio y flexible
Adecuación curricular	Flexibilidad curricular
Modelo educativo de la Educación Especial	Modelo social de la Educación

La **Secretaría de Educación Pública**, considera a la Educación Inclusiva, como:

Educación Inclusiva.

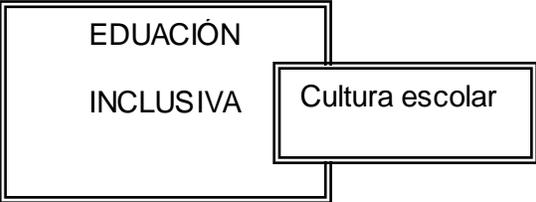
- Avanzar hacia la Educación Inclusiva no es sólo un trabajo de la Educación Especial, ni implica solamente la integración de los niños y niñas con discapacidad.
- Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aptitudes diferentes.
- No se considera como un objetivo en sí, sino como una estrategia para mejorar la calidad de todo el sistema educativo y particularmente de las escuelas.

Persigue los tres siguientes aspectos²³:

Aspectos de la educación Inclusiva.

Escuela Inclusiva encierra tres aspectos fundamentales:

- 1.- Su postura con respecto a las diferencias individuales,
- 2.- Sus planteamientos con respecto a la calidad de la enseñanza y
- 3.- Sus implicaciones en el desarrollo de mejoras sociales.

Propuestas para el cumplimiento de la Educación Inclusiva	
Fortalecimiento de las direcciones operativas regionales.(La escuela como centro del sistema educativo)	Evaluación de la calidad del aprendizaje. Comunicación y uso regular de evaluaciones educativas.
	<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p style="text-align: center;">Planeación</p> <p style="text-align: center;">Mejora continua</p> <p style="text-align: center;">Colaboración</p> <p style="text-align: center;">Colegialidad</p>
<p>...una comunidad escolar en la que se generen las condiciones para flexibilizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y así tener mayores recursos para atender las distintas necesidades de las y los alumnos</p>	

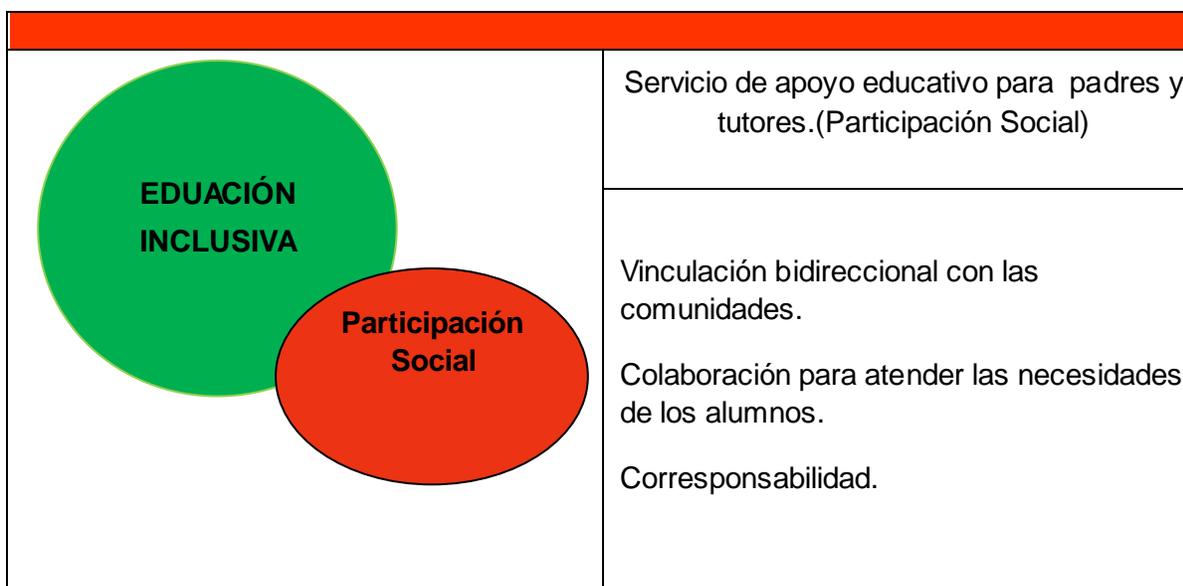
²³ Ma. Del Carmen Ortiz González, et al, Escuela Inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. P. 59.

La SEP, involucra los siguientes elementos, que complementan e intervienen para que se cumpla la Educación Inclusiva.

Elementos básicos de la Cultura escolar:

El contenido incluye las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas dentro de una determinada cultura.

La forma son los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas.



Sus líneas de trabajo implican:

- ✓ establecer nuevos mecanismos de diálogo con la comunidad.
- ✓ Favorecer la corresponsabilidad en la tarea educativa.
- ✓ Fomentar la colaboración de la escuela con la comunidad y de la comunidad con la escuela.
- ✓ Aumentar la autonomía de gestión de las escuelas.
- ✓ Proporcionar información, apoyo y orientación a la comunidad.
- ✓ Ampliar las oportunidades y espacios de participación de la sociedad y, especialmente de la comunidad.
- ✓ Organizar la participación social para que coadyuve en la calidad educativa.

El capítulo anterior pretendió ofrecer una síntesis de los conceptos que se han utilizado, y que actualmente se utilizan en el campo de trabajo de educación especial; sus enfoques y objetivos, con la finalidad de que los nuevos conceptos se conozcan, comprendan y difundan, para que en la práctica laboral se logren y cumplan las metas de una educación universal que incluye y se preocupa por los problemas que puedan surgir de manera individual en los alumnos de educación básica.

El siguiente capítulo, se acerca mas a la realidad escolar de educación primaria, estudiando un caso individual en la USAER.

Capítulo III. IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

El capítulo a desarrollar, pretende indagar en la realidad escolar, donde se lleva a cabo la interacción del alumno con el profesor, para ubicar el nivel de empatía que existe entre el trabajo docente y el aprovechamiento del alumno en los diferentes campos de su desarrollo. Cómo es que la USAER, lleva a cabo la evaluación y el diagnóstico, de los diversos casos que se le asignan, conocer su forma de trabajo y lo más importante comprobar aquella correlación de la teoría que ya conocemos con la práctica de la vida cotidiana.

La Escuela Primaria Niños Héroe, ubicada en Ecatepec de Morelos Estado de México, me brindó la oportunidad de conocer un poco la forma en que trabaja, este apartado de la USAER, el cual es reciente en dicha institución. Con diversos casos de estudio relacionados con el problema para apropiarse del proceso de lectura, se me permitió asistir en los casos de Cielo Ávila Rodríguez de tercer grado, y de Alexis Yiovani Cruz Román de segundo grado.

La escuela facilitó la muestra de pruebas, exámenes y métodos utilizados para la atención de ambos alumnos, mediante el apoyo y supervisión de la docente de aprendizaje: **Profa. Nanci Paulina Altamirano Ramírez.**

1.1. Evaluación y diagnóstico de un alumno en la escuela primaria.

Alumna de 3er grado.

DATOS PERSONALES.

Nombre del alumno: Cielo Ávila Rodríguez.

Fecha de nacimiento: 8 de octubre de 1999.

Edad: 9 años. **Lugar de nacimiento:** Estado de México.

Nombre de la escuela: Niños Héroes.

Dirección de la escuela: Av. Hank González s/n, Nueva Aragón.

Teléfono: 57 1166 82 62.

Clave de la escuela: 15EPR1903T.

Grado que cursa: 3º

Nombre del docente: Felipe Eleuterio Dorantes Pérez.

Nombre de la madre: Georgina Ávila Rodríguez.

Edad: 35 años.

Escolaridad: secundaria.

Ocupación: Hogar.

Nombre del padre o tutor: Martín Ávila Rincón.

Edad: 42 años.

Escolaridad: secundaria.

Ocupación: Albañil.

Domicilio: Calle Francisco I. Madero Mz 4, Lt 8, Nueva Aragón.

Teléfono: -----

Estado civil: casados.

Religión: católica

Motivo de la Evaluación.

El docente de grupo lo solicitó debido a que la alumna presenta un rendimiento muy por de bajo a sus compañeros en cuanto a la curricula.

Técnicas e instrumentos de la evaluación. (USAER).

- Prueba psicopedagógica.
- Evaluación del lenguaje.
- Evaluación de Trabajo Social.
- Test de la figura humana Karen Machouver.
- Test Gestáltico visomotor Laureta Bender.
- Prueba de Raven.

Apariencia física.

Complexión delgada, tez morena, boca, ojos y nariz pequeña, cabello castaño oscuro, en cuanto a su arreglo y aseo personal parece ser alineado.

Conducta durante la evaluación.

Durante la evaluación se mostró cooperativa, aunque insegura y distraída, atenta ante las consignas, pero logra distraerse con facilidad ante estímulos irrelevantes.

ANTECEDENTES DE DESARROLLO.

-Prenatales y postnatales.

La madre refiere que asistió a control prenatal, fue un embarazo no deseado, pero cuando se enteró de que estaba embarazada deseo tener al bebé.

El nacimiento fue por vía normal, sin embargo la bebé durante el parto ingirió líquido amniótico.

-Condiciones de salud.

A los dos meses de edad la niña presentaba temblores y convulsiones (consecuencia de haber ingerido líquido amniótico, al nacer), por lo cual fue internada un mes.

-Desarrollo motor.

La alumna sostuvo la cabeza a los 6 meses de edad, se sentó a los 6 meses, camino a los 9 meses, saltó a los 3 años, subió escaleras a los 4, comió sola a los 5 años y corrió hasta los 6 años.

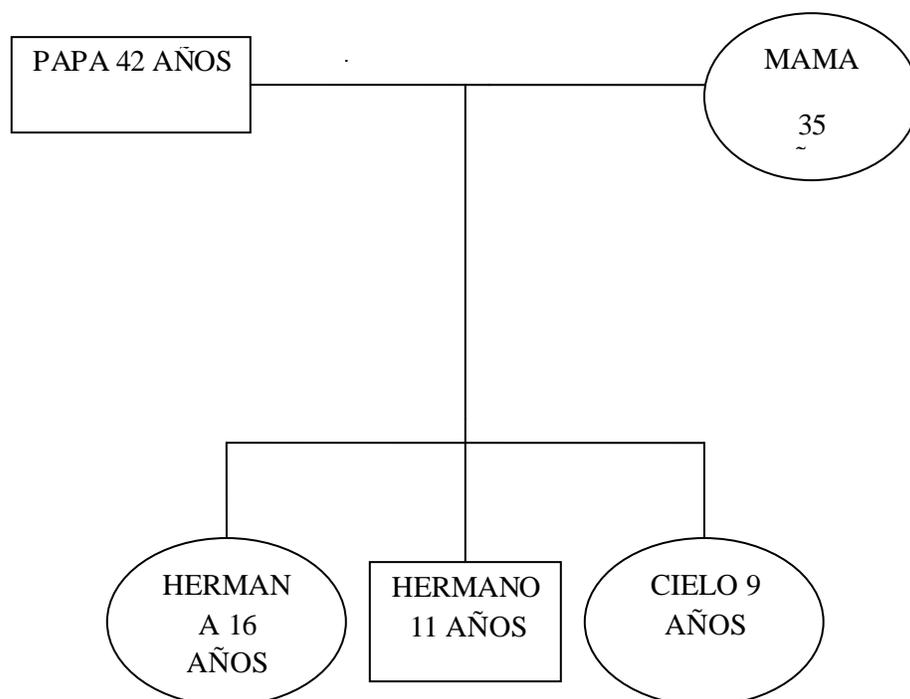
La alumna comenzó a controlar esfínteres sola, la madre de familia no menciona a qué edad.

-Desarrollo del lenguaje.

Según lo referido por la madre la niña sonrió entre los 5 y 6 meses, su primera palabra fue al año y dijo "papá", su primera frase fue a los dos años y medio, y dijo "dame agua"; la alumna es capaz de expresarse apoyándose en el lenguaje oral y gestual.

Actualmente tiene una ligera, pero mala pronunciación de la R.

FAMILIOGRAMA



MATRIMONIO CON TRES HIJOS.

DINÁMICA FAMILIAR.

De acuerdo con lo dicho por la madre de familia la relación de pareja es buena, existe la comunicación, aunque con sus hijos, se carece un poco de ésta; la relación de la alumna con sus hermanos, la mayoría de las veces es agresiva, pues frecuentemente pelea, la madre considera la conducta de su hija como mala.

La relación familiar en general es buena, aunque falta comunicación, se esfuerzan los padres por estar al tanto de las necesidades de sus hijos, la mamá de Cielo está consciente de que su hija es distraída y no aprende, por lo que quiere que su hija salga adelante.

SITUACIÓN ACTUAL.

Competencia cognitiva.

-Atención.

Su atención está centrada y atenta a estímulos fuera de las actividades en cuanto al seguimiento de instrucciones, por lo tanto se tiene que explicar nuevamente la instrucción para que realice la actividad correctamente.

-Percepción.

Se encuentra en la mayoría de las figuras distorsión y desintegración.

En cuanto a su percepción auditiva, se encuentra dificultad al repetir en forma consecutiva dos palabras en las que varía el fonema, esto impide asociar el estímulo percibido.

-Memoria.

No logra reconocer ninguna figura de 9, la recopilación de su información no es satisfactoria en su totalidad y a esto se le considera un nivel deficiente.

En la memoria auditiva inmediata, no es capaz de repetir enunciados en forma consecutiva y completa, dificultando extraer el total de la información que se le proporciona.

Competencia comunicativa.

Aparato fonoarticulador sin alteraciones anatómicas, sin embargo requiere de ejercicios para fortalecer el músculo de la lengua con el fonema /r/ /r/, así como grupos monosilábicos. Es capaz de mantener una conversación espontánea y lógica, sede turnos. No maneja sinónimos ni antónimos. Su vocabulario no es acorde a su edad cronológica. Por sentimientos de inseguridad y baja autoestima

no participa en actividades interactivas. Su nivel de comprensión verbal no le permite seguir instrucciones completas.

Construye ideas sobre el contenido de textos que le son leídos y contesta algunas preguntas de dicha lectura. En preguntas de razonamiento se le dificulta analizar y dar respuesta a las funciones y relaciones semánticas. No maneja absurdos ni maneja conceptos.

Competencia personal e interpersonal.

La conducta de Cielo Ávila durante la observación se mostró tranquila y aceptable, durante la clase ella no participa, sus trabajos no los termina, sus cuadernos son desordenados y maltratados. Es una alumna aislada de sus compañeros le cuesta trabajo integrarse en equipo no expresa necesidades escolares y además no cumple con el material para trabajar, solo habla para lo necesario.

También se puede decir que su actitud pasiva le permite sin ningún problema aceptar acuerdos o reglas del grupo y esto ocasiona que sus compañeros no la tomen en cuenta para las dinámicas escolares que requieren la opinión de todos. Además provoca en la alumna desinterés escolar y no busca que le permita un desenvolvimiento.

Se puede decir que Cielo Ávila reconoce algunos valores familiares ya que le gusta convivir con su papá y ayudarle a su mamá en actividades que corresponden a su edad, así mismo convive con sus vecinas y utiliza algunos servicios recreativos de la comunidad y para su ocio.

En cuanto a su cuidado personal tiene buena apariencia, porta su uniforme completo, limpio y adecuado, solo necesita más autosuficiencia para sus trabajos escolares y reforzamiento en la importancia que tiene el estudio y desarrollar sus habilidades sociales.

NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR.

<p>COMPETENCIAS DE LA CONAFE</p>	<p>PLANES Y PROGRAMAS DE LA SEP 3er grado de primaria.</p>
<p><u>*Comunicación:</u></p> <p>Lengua hablada.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprende y acata instrucciones para realizar diversas actividades. -Utiliza expresiones en español para dar y pedir información sencilla. <p>Comprende canciones y versos en español.</p> <p>Lectura y escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Anticipa el contenido de los textos de acuerdo con las imágenes que los acompañan. -Sabe tomar el lápiz y controla sus trazos al dibujar. -Toma el lápiz de manera adecuada. -Logra controlar sus trazos al dibujar caminitos, marcar contornos de figuras o 	<p><u>*Español:</u></p> <p>Lengua hablada.</p> <ul style="list-style-type: none"> -El desarrollo de la pronunciación y fluidez en la expresión, es escaso, tiende a pronunciar la “L”, en vez de la “R”. -Logra comprender y acatar, aunque de forma reiterada órdenes e instrucciones. -Realiza descripciones de objetos, personas, lugares, destacando los rasgos más importantes. <p>Lengua escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deduce el contenido de un texto a partir de las ilustraciones. <p>Lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lleva a cabo la interpretación de las ilustraciones.

<p>dibujos, entre otros ejercicios.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Colorea figuras grandes sin salirse del dibujo. -Hace garabatos para escribir. -Reconoce su nombre. -Le gusta hojear libros y ver sus imágenes. <p><u>*Lógica matemática:</u></p> <p>Los números, su relación y sus operaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ordena y cuenta colecciones hasta cinco elementos, y las representa. -Reconoce que al dividir objetos por la mitad, obtiene dos partes. -Reconoce el antes, y el después, así como diferencias de tamaño y peso. -Dice en forma oral o por escrito el número de los elementos que contiene una colección de hasta 20 unidades. -Sabe contar hasta centenas y utiliza algunas reglas del sistema de numeración decimal. -Dice si dos colecciones son iguales o no, luego de observar su tamaño. -Resuelve mentalmente problemas sencillos y estima el resultado. -Calcula el resultado aproximado de problemas de resta. -Resuelve mentalmente problemas sencillos y estima el resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Puede hacer lectura de su propio nombre. <p>Redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Puede hacer la escritura de su propio nombre. -La alumna aún no redacta convencionalmente se encuentra en un nivel pre silábico. <p>Recreación Literaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presenta cierta atención y seguimiento en la audición de textos. <p><u>*Matemáticas:</u></p> <p>Los números, su relación y sus operaciones.</p> <p>Números naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Puede llevar a cabo el conteo de números de una sola cifra. -Así como en agrupamientos en decenas y unidades. -Es capaz de plantear y resolver problemas sencillos de suma y resta. <p>Medición.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Puede comparar longitudes de forma directa y utilizando un intermediario.
--	---

<p>-Calcula el resultado aproximado de problemas de suma y resta.</p> <p>-Encuentra mentalmente la relación entre los datos de un problema sencillo de suma y de resta.</p> <p>-Dice cuáles objetos son más largos que otros, indica que cosas son más grandes que otras.</p> <p>-Conoce la secuencia de un juego y reconoce si hay algún cambio.</p> <p>-Conoce los días de la semana y los meses del año.</p> <p><u>*Imaginación, espacio y geometría:</u></p> <p>-Ubica y utiliza conceptos de derecha-izquierda, a partir de su propia posición, y empieza a relacionar objetos en el espacio.</p> <p>-Identifica algunas características de triángulos y cuadriláteros.</p>	<p>Capacidad y peso.</p> <p>-Domina el uso de términos: antes-después, ayer, hoy y mañana, tarde y noche, asociados a actividades cotidianas.</p> <p><u>*Geometría.</u></p> <p>Ubicación espacial.</p> <p>-Se ubica en relación con su entorno.</p> <p>-Domina el uso de expresiones: arriba-abajo, adelante-atrás, derecha-izquierda.</p> <p>Cuerpos geométricos.</p> <p>-Clasifica cuerpos geométricos, según sus características y forma.</p>
---	--

La alumna presenta un nivel de escritura silábico repertorio variable con cantidad constante. No ha alcanzado la convencionalidad en cuanto a la suma y la resta, aún no logra resolver problemas de la vida cotidiana. Sin embargo, presenta un buen desenvolvimiento en el aula pues reconoce reglas y acuerdos grupales.

Necesidades Educativas Especiales.

- Necesita el apoyo de la USAER para adquirir las habilidades necesarias y adecuadas del grado en el que se encuentra.
- Realizar las adecuaciones curriculares por parte del personal docente de grupo, aprendizaje, equipo de apoyo y padres de familia.
- Incrementar sus lapsos de atención, memoria, comprensión y razonamiento, esto se deberá realizar por medio de juegos, como lo son el memorama, armar rompecabezas, adivinanzas, etc., con la ayuda del psicólogo y docente de aprendizaje.
- Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para la consolidación de la lectura y la escritura a través de un ambiente alfabetizador con apoyo de aprendizaje y de lenguaje.
- Desarrollar su participación social individual en binas y triadas.
- Ubicar en un lugar donde se pueda estimular, guiar su aprendizaje.
- Brindar estrategias a los padres de familia para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estilo de aprendizaje.

Visual-kinestésico ya que la alumna aprende absorbiendo todo lo que ve por medio de sus sensaciones y movimientos.

Motivación hacia el aprendizaje.

Le gusta que se le reconozca su trabajo ante el grupo, le agrada que por cada triunfo se le de un premio pues con eso se demuestra que lo realizado estuvo bien hecho, le gusta que la abracen, las indicaciones deben ser claras, cortas y sencillas dirigidas a ella.

INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.

Cielo es una alumna de 8 años que se encuentra en 3er grado de primaria pero su nivel de competencia curricular pertenece al de un alumno de 1er grado. Su atención está centrada y atenta a estímulos fuera de las actividades, por lo cual se tiene que explicar nuevamente la instrucción para que realice la actividad, su percepción se encuentra distorsionada y desintegrada, le cuesta trabajo repetir en forma consecutiva dos palabras en las que varía un fonema, en cuanto a memoria la recopilación de su información no es satisfactoria en su totalidad y a esto se le considera un nivel deficiente.

1.2. Problemas detectados y resultados.

A pesar de que la USAER, me permitió observar el tipo de diagnóstico con el que trabaja, los resultados que arroja, y las actividades que propuestas para mejorar el nivel de la alumna; es necesario aplicar las siguientes pruebas, con fines de actualización y a la vez para tener un punto de partida y elaborar mi propuesta pedagógica de acción docente la cual se presentara en el siguiente capítulo. Las pruebas con las que se trabaja son:

- Test del dibujo de la familia.
- El test de la figura humana Goodenough.
- El método de la evaluación de la percepción visual, Marianne Frostig.

Se llevó a cabo la aplicación de dichas pruebas cuyos resultados arrojan la siguiente información en general:

Edad Cronológica: 9 años 4 meses.

Edad de Madurez: 5 años 8 meses.

Nivel de desarrollo: deficiente.

C.I. Goodenough: 6 años 3 meses.

Lo que coincide con la información recabada por USAER, la alumna presenta un grado de deficiencia significativa en todo su esquema, lo cual impide el desenvolvimiento en general sus distintas áreas.

En los resultados de **las primeras dos pruebas (test de la familia, test de la figura humana)**, se puede percibir lo siguiente: negación de la existencia de la figura paterna, no hay dibujo del padre, lo que indica que no hay lazo afectivo suficiente, la relación padre-hija no es estrecha, etc. La figura del más pequeño de la familia, aparece como el lugar que ella ocupa, es decir, se sitúa en su dibujo como de edad muy tierna, declarándose como el menos bueno, se desvaloriza, padece de angustia del super-yo. Se identifica con la hermana mayor que dibujó, que puede ser la hermana que está más unida a ella, en cambio con el hermano que dibujó, que está enojado, el que se porta mal y al que tienen que castigar, supone una relación de conflictos, que en realidad sería con el hermano verdadero.

En cuanto a la forma de hacer los dibujos, las personas de la familia y de la figura humana, aparecen de forma incompleta, sin brazos, ni piernas, lo que indica que la alumna es una niña inhibida; el grado de perfeccionamiento del dibujo indica la madurez del que dibuja, expresa su propio esquema corporal poco a poco paralelamente con el progreso de la edad, pero en este caso la ejecución del dibujo no corresponde a su edad.

Se denota un movimiento restringido de las líneas, línea larga con trazos entrecortados, lo que indica inhibición de la expansión vital y fuerte tendencia a replegarse de sí misma, un trazo flojo, el cual indica pulsiones débiles, suavidad, timidez o bien inhibición de los instintos.

El sector de la página donde realizó todos sus dibujos, (superior-izquierdo), indica su expansión imaginativa, región de soñadores e idealistas (sector superior), y el pasado, los sujetos que regresan a etapas o lapsos de la infancia (sector izquierdo).

Todo el sector en blanco de la hoja, no son espacios vacíos sino zonas de prohibición, restricciones en la familia, el espacio vital que ocupa en la familia.

Y por último sus dibujos los realiza de izquierda a derecha lo que constituye el movimiento progresivo natural. En síntesis, su personalidad es inhibida por lo que en el aula de clases no socializa, en la familia está limitado su espacio y su coeficiente intelectual es deficiente, lo que explica todas las limitantes para su aprovechamiento escolar en general. La última prueba (**Frostig**) se divide en cinco etapas y cada etapa mide lo siguiente:

- I. Coordinación motora de ojos.
- II. Discernimiento de figuras.
- III. Constancia de forma.
- IV. Posición del espacio.
- V. Relaciones espaciales.

La evaluación de la prueba, tomando en cuenta cada etapa, aborda los resultados de cada una, la alumna aprobó solo una (coordinación motora de ojos), por lo que en las siguientes cuatro, su nivel de maduración no permitió aprobarlas; en la mayoría de las figuras se encuentra distorsión y desintegración. Y el resultado general que se mide con el Cociente de Percepción que es de un 50%, lo que indica que solo cuenta con la mitad de su esquema conceptual, motor, etc. Lo anterior se resume en el siguiente cuadro:

Nombre: Celo Ávila Rodríguez Sexo: M F X

Edad: 9 Año escolar: 3º escuela: Niños Héroes

Nombre delos padres: Martín Ávila Rincón, Georgina Ávila Rodríguez

Dirección: Calle Francisco I. Madero, Mz 4, Lt 8, col. Nueva Aragón

Ecatepec de Morelos, Edo. de México. Teléfono: _____

Año mes día

Fecha de examen: 09 02 26

Fecha de nacimiento: 1999 10 10

Edad Cronológica: 9 04 18

Coficiente Intelectual: _____ Destreza manual: _____

Grado: _____ adaptación social: Deficiente, inhibida

Capacidad de lectura: Nivel deficiente de lectura

Diagnóstico médico (si lo hay): _____

Médico e institución: _____ Teléfono: _____

Investigador: Berenice De nova Galeana

PRUEBAS	I	II	III	IV	V	
PUNTUACIONES NATURALES	19	13	5	3	5	
EQUIVALENTES DE EDAD	9-6	5-3	5-0	4-9	6-6	TOTAL
PUNTUACIONES DE ESCALA	10	5	5	5	7	32
COCIENTE DE PERCEPCIÓN						50%

I	II	III		IV	V
		a	b		
1	1	1	-1	1	1
2	1	1	0	1	1
2	2	2	2	2	2
2	1	1	1	0	0
3	3	3	-3	3	3
2	1	0	0	1	1
4	4	4	-4	4	4
2	1	1	0	1	1
5	5	5	5	5	5
0	0	1	1	0	1
6	6	-6	-6	6	6
2	0	0	0	0	1
7	7	-7	-7	7	7
1	5	0	1	0	0
8	8	-8	-8	8	8
1	4	1	0	0	0
9	13	-9	9	3	5
1		0	0		
10		10	-10		
2		0	0		
11		11	-11		
1		0	1		
12		-12	12		
1		0	0		
13		13	-13		
0		0	0		
14		14	14		
2		1	1		
15		4	15		
0		0	0		
16			-16		
0			1		
17			17		
19			0		
			18		
			1		
			1		
19	13	5	3	5	
I	II	III	IV	V	
		5			
		TOTAL			45

Alumno de 2do grado.

DATOS PERSONALES.

Nombre del alumno: Alexis Yiovani Cruz Román.

Fecha de nacimiento: 01 de octubre de 2001.

Edad: 8 años. **Lugar de nacimiento:** Estado de México.

Nombre de la escuela: Niños Héroes.

Dirección de la escuela: Av. Hank González s/n, Nueva Aragón.

Teléfono: 57 1166 82 62.

Clave de la escuela: 15EPR1903T.

Grado que cursa: 2º

Nombre del docente: Laura García Carrillo.

Nombre de la madre: Hortensia Román López.

Edad: 33 años.

Escolaridad: primaria.

Ocupación: Hogar.

Nombre del padre o tutor: Francisco Cruz Ramírez.

Edad: 35 años.

Escolaridad: primaria.

Ocupación: Albañil.

Domicilio: Calle Benito Juárez, Mz 17, Lt 2, Nueva Aragón.

Teléfono: -----

Estado civil: unión libre.

Religión: católica

Motivo de la Evaluación.

La profesora solicitó el apoyo de USAER debido a que el alumno presenta dificultad en el aprendizaje, así como problemas de lenguaje.

Técnicas e instrumentos de la evaluación. (USAER).

- Prueba psicopedagógica.
- Evaluación del lenguaje.
- Evaluación de Trabajo Social.
- Test de la figura humana Karen Machouver.
- Test Gestáltico visomotor Laureta Bender.
- Prueba de Raven.

Apariencia física.

Complexión un poco robusta, tez blanca, boca, ojos y nariz pequeña, cabello negro, en cuanto al aseo y arreglo personal, a veces tiende a ser descuidado.

Conducta durante la evaluación.

El alumno es cooperador, muestra esfuerzo e interés, las instrucciones que se le otorgan deben ser claras y de fácil ejecución, logrando realizar más de 3 indicaciones.

ANTECEDENTES DE DESARROLLO.

-Prenatales y postnatales.

La madre refiere casi no asistió a control prenatal, fue un embarazo no deseado, pero cuando se enteró de que estaba embarazada deseo tener al bebé.

El nacimiento fue por vía cesárea, puesto que el bebé tenía el cordón enredado al cuello, y esta se realizo sin ninguna complicación.

-Condiciones de salud.

A pesar que la madre no tuvo mucha atención médica durante el embarazo el bebe presentó buena salud en sus primeros meses de vida.

-Desarrollo motor.

el alumno sostuvo la cabeza a los 3 meses de edad, se sentó a los 6 meses, camino a los 12 meses, saltó a los 2 años, subió escaleras a los 3, comió solo a los 3 años y corrió hasta los 2 años y medio.

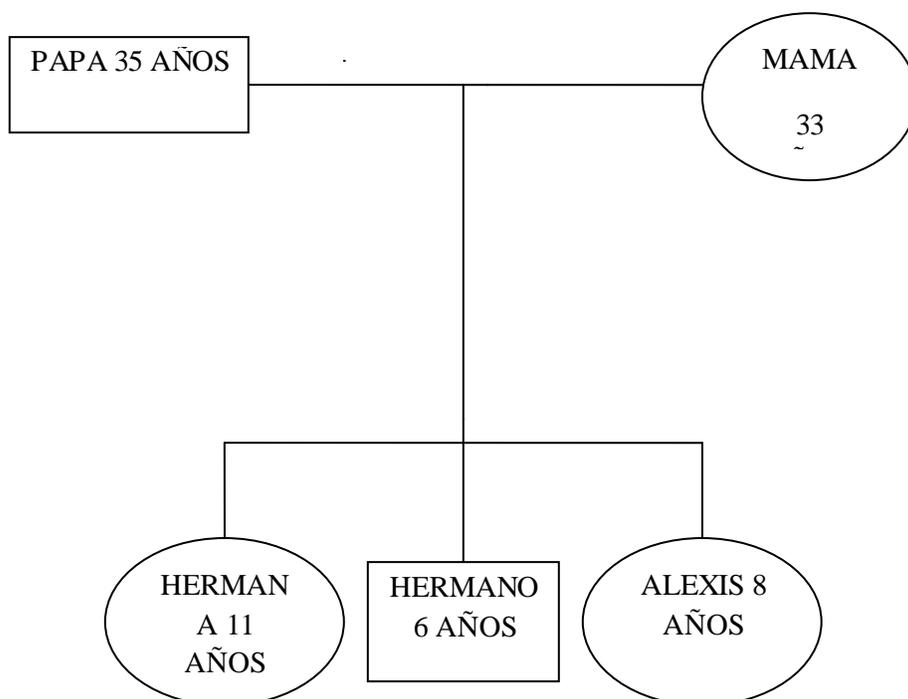
el alumno comenzó a controlar esfínteres sola, la madre de familia no menciona que a la edad de 3 años.

-Desarrollo del lenguaje.

Según lo referido por la madre el niño sonrió entre los 4 y 5 meses, su primera palabra fue a los 10 meses y dijo "ama", su primera frase fue a los dos años y medio, y dijo "come agua"; el alumno es capaz de expresarse apoyándose en el lenguaje oral y gestual.

Actualmente tiene una ligera, pero mala pronunciación de la R, y desarticulación de la pronunciación de algunas palabras.

FAMILIOGRAMA



MATRIMONIO CON TRES HIJOS.

DINÁMICA FAMILIAR.

El ambiente familiar en el que se desenvuelve es poco estimulante, lo cual ha repercutido en su aprovechamiento escolar. La madre de familia refiere enfrentar una situación económica difícil, la cual no le permite proporcionar lo básico a sus hijos. No existe un ambiente motivador por parte de los padres; y dicha situación a generado en el alumno cierta apatía por asistir a la escuela.

SITUACIÓN ACTUAL.

Competencia cognitiva.

En el área de **español**, su nivel de conceptualización de la escritura es silábico alfabético; en su escritura presenta omisiones debido a su problema de articulación; el alumno iniciaba con el uso de grafías sin valor sonoro y las de uso polivalente, aspecto que se ha visto afectado debido a sus constantes inasistencias.

Su coherencia lineal ha tenido avances, sin embargo es necesario continuar reforzándola. Su trazo es descuidado e ilegible.

Predice el contenido de los textos, aunque sus comentarios son cortos ya que su vocabulario es limitado.

Su lectura es silabeante, descifra comprendiendo el significado en unos casos si y en otros no, de textos cortos y sencillos.

En el área de matemáticas, el alumno lee y escribe hasta el 50; realiza el algoritmo de suma y resta sencilla, manejando la convencionalidad de los signos; en cuanto a la resolución de problemas, inicia con la noción de la información.

Competencia personal e interpersonal.

El alumno en atención es un caso de seguimiento, presenta dificultades en el aprendizaje y en el lenguaje, problemas de articulación. En el transcurso del presente ciclo escolar su asistencia a la escuela ha bajado considerablemente, esto se debe en que en ocasiones va al pueblo de su tía ausentándose por varios días, en otras ocasiones la madre dice tener problemas económicos. Debido a esto el alumno no ha tenido avances notables, en ocasiones presenta retrocesos en su aprendizaje.

Alexis se observa distraído, con poco interés para asistir a la escuela y generalmente se ve cansado y con mucho sueño, quizá sea a que en ocasiones llega a la escuela sin haber desayunado en casa. Por su parte la madre de familia tampoco muestra disposición de atender el trabajo que se realiza en la escuela con su hijo.

El alumno dentro y fuera del salón presenta buena conducta, se integra al grupo, pero su nivel de aprendizaje en relación al grupo se encuentra por debajo.

NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR.

PLANES Y PROGRAMAS DE LA SEP 2do grado de primaria.

***Español:**

Su nivel de conceptualización de la escritura es silábico con valor sonoro convencional, reconoce la mayor parte del alfabeto, escribe palabras con sílaba directa, logra escribir algunas palabras con diptongo, falla en ocasiones en palabras con sílaba inversa, mixta y trabada, se ha podido observar que esto ocurre debido a que presenta problemas de articulación.

En cuanto a la convencionalidad de la escritura, inicia en el uso de las grafías sin valor sonoro y las grafías de uso polivalente. Logra la noción de la palabra dentro del enunciado, identifica que al iniciar el enunciado la primera letra va con mayúscula.

Su trazo es descuidado y en ocasiones ilegible.

Su coherencia lineal ha mejorado, pero es importante seguirla estimulando.

Predice el contenido de un texto, considerando las imágenes y los títulos.

En cuanto a su lectura, esta es silabeante, descifra comprendiendo el significado en unos casos si y en otros no solo de lecturas muy cortas y sencillas.

Realiza descripciones narrativas y descriptivas (oral), con coherencia.

Logra expresar sus ideas e interactúa con el resto de sus compañeros.

Comprende instrucciones orales; respeta su turno para hablar.

Inicia con el reconocimiento de Sustantivos y Adjetivos Calificativos.

***Matemáticas:**

El alumno logra hacer seriaciones de forma, tamaño, color y grosor; identifica semejanzas y diferencias; realiza seriaciones de mayor a menor y viceversa.

Tiene noción de cantidad.

Existe la representación término a término e inicia con la representación inclusoria.

Lee y escribe de manera convencional hasta el número 20, manejando sucesor y antecesor.

Tiene la noción de agregar, quitar y agrupar.

Realiza el algoritmo de suma y resta sencilla, manejando la convencionalidad de los signos.

En cuanto a la resolución de problemas, inicia con la noción de la información.

Longitud, capacidad y tiempo:

Ordena longitudes de acuerdo a lo que miden, haciendo uso de la regla.

Compara y ordena varios objetos de acuerdo a su peso.

Reconoce que la capacidad de los líquidos se mide por litros, y el de las frutas, verduras, etc. por kilo.

Identifica el uso del reloj y del calendario.

Espacial y geometría:

Sitúa seres u objetos, utilizando frases como: arriba, abajo, enfrente, cerca, lejos, izquierda y derecha.

Arma rompecabezas.

Identifica las figuras geométricas básicas: círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo.

***Conocimientos del medio:**

Los seres vivos:

Identifica que los seres humanos, animales y plantas son seres vivos, y que los objetos no presentan vida así como también de algunas características de ambos.

Identifica diferencias entre plantas y animales.

Reconoce animales acuáticos y terrestres.

Reconoce y da ejemplos de algunos animales ovíparos y vivíparos.

El cuerpo humano y salud:

Identifica los beneficios de mantener una buena higiene personal y algunas acciones para llevarla a cabo.

Inicia con el reconocimiento de los órganos de los sentidos.

Reconoce la importancia de llevar una adecuada alimentación así como alimentos que la favorecen.

El ambiente y su protección:

Ubica algunas acciones que realiza el ser humano que contaminan el agua y el aire.

***Historia:**

El tiempo en la historia personal:

Reconoce algunos acontecimientos importantes de su historia personal y familiar, por ejemplo la muerte de su abuela.

Medición del tiempo:

Identifica el uso del reloj y calendario, aunque aun no los utiliza adecuadamente.

Breve historia de la escuela:

Sabe el nombre completo de su escuela.

El pasado de la localidad:

Solo identifica que vive en el Estado de México.

Reconoce actividades que se realizan durante el día y la noche.

***geografía:**

Regreso a la escuela.

Identifica puntos importantes del trayecto que sigue de su casa a la escuela, por ejemplo, parques, mercados y escuelas.

El ritmo de aprendizaje es promedio requiriendo en ocasiones de apoyo y mas tiempo para terminar sus actividades.

Necesidades Educativas Especiales.

- Necesita el apoyo de la USAER para adquirir las habilidades necesarias y adecuadas del grado en el que se encuentra.
- Realizar las adecuaciones curriculares por parte del personal docente de grupo, aprendizaje, equipo de apoyo y padres de familia.

- Incrementar sus lapsos de atención, memoria, comprensión y razonamiento, esto se deberá realizar por medio de juegos, como lo son el memorama, armar rompecabezas, adivinanzas, etc., con la ayuda del psicólogo y docente de aprendizaje.
- Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para la consolidación de la lectura y la escritura a través de un ambiente alfabetizador con apoyo de aprendizaje y de lenguaje.
- Ubicar en un lugar donde se pueda estimular, guiar su aprendizaje.
- Brindar estrategias a los padres de familia para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estilo de aprendizaje.

El estilo de aprendizaje es un Estilo profundo, es decir, utiliza la estrategia memorística para aprender. La vía de acceso predominante es visual-kinestésico, es decir, cuando observa y manipula le es mas fácil adquirir los conocimientos.

Motivación hacia el aprendizaje.

Le gusta que la profesora reconozca su trabajo ante el grupo, así también le agrada cuando su mamá le llega a poner atención en sus tareas. La motivación inicial y básica se debe dar en el hogar pues esa carencia, provoca el desinterés de Alexis en el plano escolar.

Capítulo IV. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE ACCIÓN DOCENTE.

Como se observó en el capítulo anterior, los alumnos presentan un nivel de inmadurez perceptomotora deficiente, como resultado de las pruebas aplicadas, tanto de personalidad, coeficiente intelectual, coordinación visomotriz, discernimiento de figura, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales, estas cinco últimas evaluadas en la prueba de Frostig; por lo tanto es necesario crear un plan que proponga soluciones, ejercicios para dominar y reforzar dichas áreas, la aplicación de esta propuesta persigue el objetivo de que los alumnos superen obstáculos, las barreras educativas, para que su personalidad se desarrolle en todos los ámbitos de su vida e interactúen de manera abierta y eficaz y puedan desarrollarse en todos los campos; tales como el intelectual, psicológico, físico y cultural.

Centremos la atención en la prueba de Frostig, prueba de figuras y formas la cual mide ocho habilidades de percepción visual que son de suma importancia para la capacidad de aprendizaje del niño, y puede ser utilizado para niños de 4 a 10 años 11 meses; que se resumen de la siguiente forma:

1. Coordinación visomotriz: Se define como “la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo o de sus partes”². La ejecución de toda acción en cadena depende de la coordinación visomotriz adecuada.
2. Figura-fondo: La figura es aquella parte del campo de percepción que constituye el centro de nuestra atención. Cuando esta es desviada hacia alguna otra cosa, el nuevo centro de interés se convierte en la figura, y lo que antes era la figura ahora se convierte en fondo. Un niño con escasa discriminación de figura-fondo se comportará como desatento y desorganizado. Esto es porque su atención salta de un estímulo a otro, aunque no tenga relación con lo que esta haciendo.

² Mtra. Fayne Esquivel Ancona, et al, Psicodiagnóstico Clínico del niño, p. 106.

3. Constancia de forma: Supone la posibilidad de percibir que un objeto posee invariables, como forma, posición y tamaño específicos, a pesar de la variabilidad de su imagen sobre la retina del ojo. Por ejemplo las estructuras bi y tridimensional, una persona que tenga la constancia perceptual adecuada reconocerá un cubo visto desde un ángulo oblicuo, aun cuando la imagen de la retina difiera de la que presenta cuando se le ve completo de frente, reconocer tamaño, brillo y color de los objetos.
4. Posición en el espacio: “Es la relación que guarda un objeto en el espacio respecto al observador.”³ El niño que tiene escasa percepción de la posición en el espacio, su mundo visual esta deformado: no aprecia correctamente con respecto a si mismo, sus movimientos son torpes y vacilantes y tiene dificultad para comprender qué significan los términos que indican posición espacial tales como: fuera, dentro, arriba, abajo, antes, detrás, izquierda, derecha.
5. Relaciones espaciales: Es la capacidad para percibir la posición de dos o mas objetos en relación consigo mismo y entre sí (unos respecto de otros). Por ejemplo un niño que esta enhebrando cuentas debe percibir la posición de la cuenta y del hilo en relación consigo mismo, y también la relación entre los dos primeros. Esta capacidad se desarrolla después de la percepción de la posición en el espacio y es consecuencia de ella.
6. Copia: Procedimiento por el cual una persona reproduce una figura o estímulo, se interpreta como una prueba de coordinación visomotora (motricidad fina, percepción visual).
7. Cierre visual: Es la capacidad de reconocer un objeto familiar aun cuando se presente en forma fragmentada, truncada o parcial (cierre o gestalt).

³ **Ibíd**em, p.113.

8. Velocidad visomotora: Se refiere a la velocidad de la ejecución, que es un aspecto importante de la eficacia visomotora. En dicha ejecución importa tanto la calidad como el tiempo empleado para su realización.

El siguiente cuadro obtenido de la obra Psicodiagnóstico clínico del niño, elaborada por la maestra Fayne Esquivel Ancona, sintetiza las dificultades que se presentan en el aprendizaje cuando hay problemas en cada una de las áreas antes mencionadas, así como las actividades sugeridas para el desarrollo de las mismas.

Coordinación visomotriz	
-copia, cierre visual y velocidad visomotora-	
<i>Dificultades en el aprendizaje escolar cuando se presentan problemas en esta área.</i>	<i>Actividades sugeridas para desarrollar esta área.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La escritura es pobre comparada con la capacidad del niño. • Tiene dificultad para dibujar y mantener la escritura en el renglón. • Escribe lentamente o muy de prisa, sin controlar sus movimientos. • Evita actividades tales como jugar, recortar, trazar, colorear, pintar. • La forma de sus letras es irregular. • Tiene dificultad para escribir al tamaño que le permite el espacio en la hoja de trabajo. • Parece que tira las cosas, choca con ellas y se equivoca fácilmente. • Toma el lápiz con torpeza, toma las tijeras de manera inapropiada. • Rompe con frecuencia la punta del lápiz. • Es incapaz de atarse la cuerda de los zapatos. • Tiene muchos borrones en sus trabajos. • Tiene dificultad para manejar materiales en tercera dimensión. • Tiene problemas para ensartar cuentas, hacer diseños en el tablero de clavijas, utilizar herramientas como martillos para clavar los clavos, etc. • Le cuesta trabajo vestirse, abotonarse, subirse el cierre, atarse los zapatos, etc. • COPIA: dificultad para copiar palabras, oraciones o problemas aritméticos del pizarrón. • No tiene dominio estable de la mano, toma 	<ul style="list-style-type: none"> • Para la coordinación motora gruesa: las actividades incluyen brincar, correr en una pista con obstáculos, saltar con un solo pie, galopar, brincar la cuerda. • Jugar “quemados”, correr para recoger objetos de un lugar a otro, ejercicios de cambio de posición de sentado a pararse. Tocarse las puntas de los pies, ejercicios de flexión de la espada. • Realizar ejercicios que induyan abdominales, levantar las piernas, empujar objetos, saltos de longitud, trepar la cuerda y carreras de relevos. • Ejercicios de equilibrio, pararse sobre las puntas de los pies, pararse en un pie con los ojos abiertos y con los ojos cerrados, caminar sobre una viga en movimiento. • Ejercitar movimientos creativos mediante el uso de juegos tubulares en el patio de recreo, tales como escaleras, columpios, resbaladillas, cuerdas. • Para la coordinación motora fina: colorear, calcar, trazar. • Trabajar con tijeras. • Pegado libre dirigido; colocar las figuras según cierta relación. • Ensartar cuentas. • Pintar utilizando pintura digital. • Usar arcilla, plastilina, masa para jugar, barro, migajón. • Juguetes para manipular (conos de colores, tuercas y pernos de plástico, objetos de

<p>el lápiz con torpeza y las tijeras inapropiadamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tamaño de sus letras es irregular. • Confunde letras que tienen forma parecida. • Hace un dibujo muy pobre de la figura humana. • CIERRE VISUAL: la forma y el trabajo de sus letras son irregulares. • Sus trabajos están llenos de borrones. • Tiene dificultad para manejar materiales en tercera dimensión (con los volúmenes). • Confunde las letras y las palabras de apariencia semejante. • Ignora la puntuación. • Omite palabras o renglones enteros al estar copiando del pizarrón. • Tiene problemas para trabajar con mapas y graficas. • Muestra dificultad para concentrarse en la clase. • VELOCIDAD VISOMOTORA: escribe lentamente o muy de prisa con movimientos sin control. • Toma el lápiz con torpeza y las tijeras inapropiadamente. • Tiene muchos borrones en sus trabajos. • Presenta dificultades para copiar en el pizarrón. Omite palabras, párrafos enteros o se equivoca al copiar números, signos aritméticos, etc. • Se distrae fácilmente con el material visual. • Parece poco atento y desorganizado. • Muestra dificultad para cambiar el foco de atención. • Presenta inestabilidad en el dominio de la mano. 	<p>madera).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de movimientos oculares. • Juegos digitales. • Construir bloques, seguir modelos hechos con cubos de madera u otros materiales. • Tejer, coser, carpintería, cocina. • Aseo del salón de clases como limpiar las mesas, barrer, abotonarse, atar nudos, hacer moños, amarrarse las agujetas. • Actividades de autoayuda, como subirse el cierre, abotonarse, atar nudos, hacer moños, amarrarse las agujetas.
--	---

<p>FIGURA- FONDO.</p>	
<p><i>Dificultades en el aprendizaje escolar cuando se presentan problemas en esta área.</i></p>	<p><i>Actividades sugeridas para desarrollar esta área.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando lee pierde la línea fácilmente (se salta renglones enteros, omite o agrega palabras). • Confunde palabras de apariencia semejante (capa-copa). • Ignora la puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar en el salón de clases todos los objetos que tengan una forma particular (circular, rectangular, triangular); o color (azul, rojo); o tamaño (las mas pequeñas, las mas grandes, de tamaño mediano). • Escoger de una caja de objetos un tipo

<ul style="list-style-type: none"> • Va señalando las palabras mientras está leyendo en silencio u oralmente. • Tiene dificultad para organizar el trabajo escrito, los problemas aritméticos o los reactivos no siguen orden alguno. • Se salta reactivos o problemas en las hojas de trabajo. • Omite palabras o renglones enteros al estar copiando del pizarrón. • No son respetados los signos de los problemas matemáticos (suma cuando debería restar, etc.) • Tiene problemas para trabajar con mapas y gráficas. • Presenta dificultades con los diccionarios, índices y los glosarios. • Se distrae fácilmente con el material visual. • Ve letras y palabras como si se fundieran (cl como d y alas en vez de las). • Es incapaz de localizar información específica, tiene problemas para utilizar material bibliográfico. • Parece ser inatento y desorganizado. • Tiene dificultad para cambiar el foco de atención. 	<p>específico (por ejemplo, objetos grandes, redondos, de madera, rojos). Sacar un juguete en especial de una caja que contenga muchos de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agrupar o clasificar objetos (juguetes, bloques, cuentas) de acuerdo con una de sus características, como forma o color: clasificar los mismos objetos de acuerdo con dos o más características del objeto (por ejemplo, cuadrados blancos y grandes, círculos pequeños y azules). • Buscar objetos específicos en un dibujo de lámina. Encontrar objetos en particular en un supermercado o ferretería. Recoger y acomodar el material del salón, por ejemplo cuadernos, colores o bloques, de acuerdo con su tamaño, forma o color.
--	---

CONSTANCIA DE FORMA.	
Dificultades en el aprendizaje escolar cuando se presentan problemas en esta área.	Actividades sugeridas para desarrollar esta área.
<ul style="list-style-type: none"> • El tamaño de sus letras es irregular. • El uso de mayúsculas es inapropiado (a la mitad de la palabra o de la oración). • Confunde letras que tienen forma parecida (n-r-h). • Mezcla los diferentes tipos de escritura (ligada y de imprenta). • Es incapaz de reconocer palabras familiares si están escritas en un estilo 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los ejercicios de clasificación, selección y agrupación sugeridos en la percepción figura fondo. • Aprender los nombres de figuras y formas. • Trazar formas en papel y otros materiales. • Armar figuras geométricas y deducir cómo se verían objetos que aparecen en forma bidimensional, en una forma tridimensional y viceversa, acomodar cubos de acuerdo con un diagrama.

<p>diferente, impresas o en color.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es incapaz de reconocer una operación matemática que había aprendido cuando ésta se expresa en otra posición. 3 • Ejemplo: $3+4=7.$ + $\underline{4}$ <p style="text-align: center;">7</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar de manera seriada objetos de acuerdo con una característica en particular: color, peso, profundidad, espesor, matiz, altura, anchura, etc. • Encontrar objetos o formas en el ambiente del mismo tamaño que un modelo en particular. • Buscar en el ambiente o en dibujo, determinadas figuras geométricas.
--	---

POSICIÓN EN EL ESPACIO.	
<i>Dificultades en el aprendizaje escolar cuando se presentan problemas en esta área.</i>	<i>Actividades sugeridas para desarrollar esta área.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • No ve objetos o símbolos escritos de manera correcta con relación a si mismo. • Tiene dificultad para comprender los conceptos que indican posición en el espacio, tales como: dentro, fuera, arriba, abajo, antes, detrás, izquierda, derecha. • Es probable que perciba la b como la d, la p como la q, al como la, sal como las, 6 como 9, 24 como 42. • Tiene dificultades para distinguir entre derecha e izquierda. • no tiene un dominio estable de la mano. • Hace un dibujo muy pobre de la figura humana en relación con su capacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • a) conciencia o imagen corporal. Identificar las partes del cuerpo. • Identificar derecha e izquierda en su propio cuerpo, en un dibujo y en otra persona. • Guiar posturas de otras personas. • Armar la figura de una persona. • Dibujar figuras humanas. • Usar cintas en los brazos (relojes, brazaletes) que ayuden al niño a identificar su lado derecho e izquierdo. • Utilizar pesas en escrituras o educación física para ayudar al niño a establecer una sensación muscular diferente en el brazo preferido (derecho e izquierdo). • Ejercicios que incluyan cruzar la línea media del cuerpo; por ejemplo “toca tu ojo derecho con tu mano izquierda”. • b) dirección: asociar los movimientos del cuerpo con diferentes direcciones al dibujar una línea en el pizarrón y luego en el papel; líneas hacia arriba, hacia abajo, adentro, afuera. • Moverse hacia adelante, hacia atrás, a los lados (siguiendo dos y luego tres ordenes). • Pararse o sentarse por encima, debajo, a un lado o detrás de una silla, atravesar a gatas un aro, brincar dentro del círculo, saltar fuera del círculo, caminar alrededor de un aro, etc.

RELACIONES ESPACIALES.	
<i>Dificultades en el aprendizaje escolar cuando se presentan problemas en esta área.</i>	<i>Actividades sugeridas para desarrollar esta área.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultad para copiar palabras, oraciones o problemas aritméticos del pizarrón. • Le cuesta trabajo alinear dígitos en las columnas apropiadas mientras está trabajando con problemas aritméticos. • Se equivoca al seguir la ruta (por ejemplo su camino hacia la escuela o la casa). • Se le dificulta leer o marcar mapas (especialmente las partes rotuladas). • Tiene problemas con la ortografía. • Invierte el orden de los números (17 por 71). • Tiene dificultad para leer el reloj (identifica 5 minutos antes de la hora como 5 minutos después de la hora). • Le es difícil ubicarse en el calendario, establecer la cronología del tiempo (qué día sigue después del miércoles o antes del lunes). • Confunde palabras que indican posición, tales como debajo, al lado, detrás, etc. Cuando se relacionan objetos, animales o personas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir con bloques siguiendo un diagrama e instrucciones verbales por ejemplo: “pon el cubo rojo encima del verde”; hacer una “aldea” de bloques siguiendo órdenes verbales. • Copiar diseños con cubos, cuentas, clavijas, mosaicos y reproducir dichos diseños de memoria, además de describirlos verbalmente. • Construir un modelo siguiendo instrucciones.

Se persigue entonces, que los alumnos mejoren su nivel de lecto-escritura, trabajar con estas actividades para desarrollar sus respectivos campos y lograr cumplir con los requisitos básicos para acceder a este proceso.

“Los requisitos básicos para acceder a la lecto-escritura”⁴ son los siguientes:

- ✓ Articulación correcta.

⁴ Margarita Nieto Herrera, ¿Por qué hay niños que no aprenden? Dificultades de aprendizaje y su porque. P.303.

- ✓ Suficiente fluidez verbal para poder contar un cuento o anécdota con sus propias palabras.
- ✓ Que le interesen juegos verbales (adivanzas, trabalenguas, refranes, chistes, cuentos).
- ✓ Poder concentrarse en el estímulo auditivo sin distraerse con otros estímulos.
- ✓ Buena coordinación motora general (caminar, correr, saltar con ritmo y armonía).
- ✓ Coordinación ojo-mano y orientación viso-espacial.
- ✓ Buena capacidad auditiva.
- ✓ Que tenga interés para aprender a leer.

Margarita Nieto Herrera, nos ofrece un cuadro de alternativas, que posibilitan el desarrollo de los requisitos para aprender a leer y a escribir, así también, sirve de complemento a los cuadros de actividades anteriormente expuestos.

Alternativas pedagógicas generales.	
Finalidades educativas.	Estrategias.
-Lograr el equilibrio emocional del niño, desinhibirlo y adecuar su conducta al grupo social.	Ejercicios de descarga de agresividad de control de tonicidad muscular. Desarrollo de actividades artísticas, relato y dramatización del cuento, la danza y el ritmo corporal, el grupo musical. El juego: juegos colectivos, juegos de equilibrio. Relajación.
-Favorecer la maduración perceptivo-motora del niño: desarrollar la noción corporal.	Ejercicios de acción corporal. De representación corporal. De coordinación dinámica general. De equilibrio. De presencia mental.
-Desarrollar la organización espacial del niño.	Ejercicios de espacio interno y externo. Representación gráfica del espacio. Noción de superficie y cálculo de la distancia. Noción derecha-izquierda. Sucesión espacial y transcripción gráfica.
-Desarrollar la noción temporal.	Representación gráfica de actividades. Ejercicios de ejecución motora. Secuencias: motora, auditivomotoras, simbólico-motoras. Ejercicios rítmicos asociados a la palabra.

<p>-Desarrollo del sentido rítmico.</p>	<p>Ejercicios de ritmo corporal. De movimientos alternos. De métrica musical. De lenguaje rimado.</p>
<p>-Desarrollo de la percepción visual.</p>	<p>Ejercicios de figura-fondo. Discriminación gruesa y fina. Coordinación visomotora. Localización espacial. Memoria visual.</p>
<p>-Desarrollo de la percepción auditiva.</p>	<p>Ejercicios de presencia-ausencia de sonido. De discriminación de las cualidades del sonido y su representación gráfica. De localización espacial y de la fuente sonora. De discriminación fonémica. De secuencias auditivas y su grafismo. De integración fonémica. De memoria auditiva.</p>
<p>-Desarrollo de la percepción táctil y háptica.</p>	<p>Ejercicios de captación de formas, superficies, pesos, volúmenes, trazos y letras, por el tacto y el movimiento. Ejercicios de estimulación vibratoria y manual en diversas partes del cuerpo.</p>
<p>-Desarrollo del pensamiento lógico.</p>	<p>Ejercicios de diferenciación, seriación, ordenación, clasificación, asociación de ideas, las partes del todo, de la causa y el efecto, de relaciones lógicas y deductivas, de generalización y abstracción mental.</p>
<p>-Favorecer la iniciativa y creatividad infantil.</p>	<p>Actividades de exploración y construcción. Observación de fenómenos físicos y biológicos. Ejercicios de experimentación.</p>
<p>-Corregir los errores de articulación.</p>	<p>Ejercicios de destreza motriz de órganos de articulación. Ejercicios de labialización. Articulación de fonemas, sílabas, palabras, frases y rimas. Práctica de trabalenguas. Relacionar las correcciones con la escritura. Ejercicios individuales. Ejercicios de discriminación fonémica y de integración fonémica.</p>
<p>-Favorecer el desarrollo verbal infantil.</p>	<p>Relato de cuentos. Ejercicios de lenguaje ritmado. De asociación de la palabra a la acción. Práctica de juegos verbales. Ejercicios para el desarrollo del pensamiento lógico.</p>

Alternativas pedagógicas específicas.

Finalidades educativas.

Estrategias.

-Dificultades caligráficas.	Según los causantes determinantes: Movimientos corporales globales. Ejercicios para el control de tonicidad muscular y desinhibición motora. Ejercicios rítmicos de articulaciones: hombros, codos, muñecas, falanges. Ejercicios digitales sensorio-motrices. Ejercicios para la movilidad ocular. Ejercicios de lateralización y para afirmar la noción derecha-izquierda. Ejercicios de coordinación visomotora. Trabajos manuales diversos. Practica del dibujo. Ejercicios pre-caligráficos. Trazo de letras en el aire y en el papel.
-Dificultad en la separación de palabras.	Ejercicios de ritmo grafo-motor melódicos. Ejercicios de inhibición grafo-motora. Ejercicios para el desarrollo verbal: asociación de la palabra a la acción. Marcar la separación de palabras con guion y palmadas.
-Dificultad en ortografía.	Ejercicios de figura-fondo visual, rompecabezas y complementación visual de letras y palabras. Ejercicios de asociación visoverbal. Juegos verbales para estimular el desarrollo verbal.
-Dificultad en la acentuación de palabras.	Ejercicios constantes y graduados de lenguaje rimado y claves de acentuación.
-Dificultad en el uso de mayúsculas y abreviaturas.	Ejercicios visoespaciales. Ejercicios visomotores. Ejercicios de síntesis.
-Confusiones fonémicas u olvido de letras al leer o escribir.	Trazado de letras en el aire con diversas partes del cuerpo. Ejercicios grafoléxicos (leyendo a la vez que se escribe). Reforzamiento de los procesos de integración intersensorial de las letras: reconocimiento auditivo, labial, táctil, y abstracción mental.
-Dificultades en la estructura fonológica de sílabas y palabras al leer y escribir.	Ejercitación en nociones espacio-temporales. Ejercicios de lateralización y derecha-izquierda. Ejercitación rítmica en general. Practica constante de lenguaje rimado. Ejercitación de secuencias gráficas, auditivas, motoras.

<p>-Deficiente calidad lectora y en la comprensión y retención de la misma.</p>	<p>Lectura silábica. Ejercicios de síntesis auditiva de palabras deletreadas. Ejercicios de figura-fondo auditivo. Practica de juegos fonéticos diversos. Ejercicios grafoléxicos. Ejercicios de comprobación; canevas, ensalada de silabas y de letras.</p> <p>Desinhibición para la lectura usando letreros de uso familiar y común: Juegos verbales y relato de cuentos. Ejercicios de asociación de la palabra a la acción. Ejercicios constantes de lenguaje rimado. Practica constante de lectura silábica. Practica constante de relajación y fraseo. Ejercicios de análisis y síntesis de textos. Elaboración de cuadros sinópticos. Lectura de ejecución de órdenes absurdas.</p>
<p>-Dificultad de la redacción espontánea.</p>	<p>Desinhibición para la redacción por medio de ejercicios de descarga de agresividad, relajación y expresividad. Todo tipo de juegos verbales. Practica constante de lenguaje rimado. Practica constante de relajación y fraseo. Seleccionar los textos de lenguaje rimado y de relajación y frase, usando las estructuras tardías del niño. Afianzar las nociones espacio-temporales. Preferir métodos que ejerciten el razonamiento y deducción lógica del niño, de las reglas gramaticales de la lengua. Practica constante de la redacción. Procurar autocorrección del niño.</p>
<p>-Dificultad en el trazo de formas.</p>	<p>Ejercicios de coordinación visomotora. Ejercicios sensorio- motores, digito-manuales. Ejercicios para control de la tonicidad muscular.</p>
<p>-Para el manejo de la lectura.</p>	<p>Ejercicios de lectura global. Ejercicios de complementación visual. Ejercicios de lenguaje rimado. Ejercicios de lectura silábica. Juegos verbales en todas sus formas y variedades. Asociación de la palabra a la acción. Relajación y fraseo.</p>
<p>-Para mejorar la estructura fonológica de la escritura.</p>	<p>Ejercicios de ubicación espacial. Ejercicios de ubicación temporal (calendario). Sensibilización y motricidad de labios y lengua. Ejercicios grafoléxicos. Lectura silábica (con todos los tipos de silabas y de diptongos). Secuencias motoras, auditivas, graficas y simbólicas. Jugar con el alfabeto y las silabas. Abstracción y juegos con letras iniciales y finales de palabras. Abstracción y juegos con silabas iniciales de palabras.</p>

Con las finalidades que se han venido exponiendo en capítulos anteriores, se presentará un cuadro de actividades cuya aplicación en la alumna **Cielo Ávila**

Rodríguez, pretenderá alcanzar el nivel de maduración necesario en el área neuromuscular, mental y psicológica, para lograr que el proceso de lectoescritura se cumpla de manera completa en la misma.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS MATERIALES	EVALUACIÓN.
RECONOCIMIENTO DE LAS PARTES DEL CUERPO.	<p>Presentar un rompecabezas del esquema corporal a la alumna y observar si logra armarlo. Preguntar el nombre de algunas de las partes del cuerpo humano.</p> <p>Realizar ejercicios que incluyan cruzar la línea media del cuerpo, por ejemplo: "toca tu ojo derecho con tu mano izquierda".</p>	Rompecabezas de madera.	<p>El rompecabezas lo armó de manera lenta, iniciando por la cabeza, tuvo confusión en incorporar manos y piernas (derecha por izquierda), por lo que se le pidió observar el cuerpo completo de uno de sus compañeros de pie, al final logro armar el esquema corporal de forma correcta. Posteriormente se le preguntó el nombre de las partes del cuerpo sus respuestas fueron positivas. Finalmente, en la realización de los ejercicios ("toca tu rodilla derecha con la mano izq. etc.) al principio tuvo confusión, los realizaba de forma lenta, se le pidió concentración, recordar su derecha e izquierda de acuerdo a su cuerpo, por lo que los realizó de forma correcta pero lenta.</p>
ESTIMULACIÓN DE LAS PERCEPCIONES TEMPORALES.	<p>Iniciar haciendo una pregunta ¿Es de día o de noche? En base a sus respuestas recordar las actividades que se realizan en la mañana, tarde y noche.</p> <p>Se le entrega a la alumna dibujos para que los ordene de acuerdo al tiempo en que se realizan.</p> <p>Se confirman y/o corrigen.</p> <p>Elaboración de un reloj, para que la alumna indique la hora de desayuno, comida y cena.</p>	<p>Dibujos representando actividades matutinas, vespertinas y nocturnas.</p> <p>Material de reuso.</p>	<p>Si, supo ubicar el tiempo en el que se encontraba, comentó de forma ordenada las actividades matutinas, vespertinas y nocturnas que realiza, tanto de forma individual, en la escuela como en compañía de su familia y compañeros.</p> <p>Recortó y pego los dibujos de acuerdo al tiempo en que se realizan de forma positiva.</p> <p>Participó de forma entusiasta al elaborar su reloj, pegando y recortando las piezas; siguió las indicaciones de marcar con las manecillas las horas de sus actividades, indicando las horas correctas.</p>
ESTIMULACIÓN DE LAS PERCEPCIONES	Se le presenta una pelota a la alumna y se le plantea la siguiente pregunta: ¿La pelota la tengo arriba o abajo del	Mesa o escritorio, pelota.	Las preguntas que se le plantean con la finalidad de que reconozca o recuerde las posiciones espaciales,

<p>ESPACIALES.</p>	<p>escritorio? En base a su respuesta, se le recuerda el concepto de arriba-abajo, adelante-atrás, con respecto a su propio cuerpo como eje dinámico.</p> <p>Posteriormente se le da instrucciones para colocar la pelota en diferentes partes con respecto a ella, cerca-lejos, a un lado y a otro.</p> <p>Asociar los movimientos del cuerpo con diferentes direcciones al dibujar una línea en el pizarrón y luego en el papel; líneas hacia arriba, abajo, adentro, afuera.</p> <p>Pararse o sentarse por encima, debajo a un lado o detrás de una silla.</p>	<p>Pizarrón, gis, hojas, colores.</p> <p>Silla.</p>	<p>las contesta de manera adecuada, aunque tiende a distraerse por factores externos.</p> <p>Coloca los objetos como se le indica, pero de forma lenta por lo que las instrucciones se le tienen que repetir.</p> <p>La idea de dibujar en el pizarrón le entusiasma, pero tuvo tendencia a confundir los términos arriba-afuera, por la posición en que dibujaba (de pie), en este caso se le ubico la posición del cuerpo con respecto al pizarrón y sus dibujos.</p> <p>El juego de la silla no se le dificultó, ubico todas las posiciones que se le pidieron.</p>
<p>ESTIMULACIÓN Y DESARROLLO DE LA MEMORIA.</p>	<p>Mostrar diversos objetos a la alumna (se empieza por dos). Se esconden y se le pregunta qué objetos fueron mostrados y en qué orden.</p> <p>Se va aumentando en número de objetos de acuerdo a su capacidad de retención. Se sigue realizando esta actividad regularmente.</p> <p>Trabajar con un tablero de fonemas tipo memorama. Se le entregará a la alumna un tablero con 15 espacios cada espacio va a contener un fonema, la alumna lo tendrá que observar y repasar en determinado tiempo. Después se le entrega 15 monedas o fichas, posteriormente se le mostrará a la alumna tarjetas (una por una) que contienen los fonemas pero de forma individual (dichas tarjetas la alumna no las debe ver), la alumna identificará el fonema que se le presenta en la tarjeta y si lo encuentra en el tablero le asignará una ficha para indicar que si lo reconoció, en caso de que no lo logre identificar, se mostrará nuevamente la tarjeta, esto se repite hasta que no quede ninguna tarjeta.</p> <p>Posteriormente se le entrega a la alumna una hoja que contiene los fonemas ya trabajados y otros que no repaso, la alumna deberá</p>	<p>Gis, cuadernos, crayolas, libros, etc.</p> <p>Tablero que contenga los fonemas a trabajar, 15 fichas, 15 tarjetas con fonemas de manera individual, hojas, cuaderno resistol y tijeras.</p>	<p>Memorizo al inicio de forma adecuada los objetos que se le asignaron, sin embargo al pasar de 6 objetos ya no recordaba, por lo que esta actividad se repitió en varios momentos, en cada cual fue sumando un objeto a su memoria.</p> <p>En el primer paso de esta actividad, la alumna se concentro en observar el tablero con los fonemas en un determinado tiempo, al mostrar una de las tarjetas individuales (y después esconderla) no tardo mucho en ubicar el fonema que contenía en el tablero, sin embargo los fonemas que no reconoció, (en un porcentaje mínimo), los logra reconocer al ver nuevamente la tarjeta correspondiente.</p> <p>Hasta que la alumna logra recordar todos los fonemas, entonces es cuando se le indica este segundo paso, la alumna recorta los fonemas que recuerda para pegarlos en una hoja, solo se equivoca dos veces recortando fonemas que no se trabajaron.</p> <p>En el dictado de palabras, logra formar solo el 50 por ciento de lo que se le pide, por lo que esta actividad se</p>

	<p>reconocer los fonemas ya aprendidos, para después recortarlos y pegarlos en su cuaderno.</p> <p>Y finalmente se le dictará palabras que se forman con los fonemas ya aprendidos.</p>		<p>tendrá que repetir para reforzar el reconocimiento de distintos fonemas, letras y palabras.</p>
<p>ESTIMULACIÓN DE LA PERCEPCIÓN VISUAL.</p>	<p>Presentar dibujos de paisajes y animales con sombra, a la alumna en el pizarrón. La cual los tendrá que describir y relacionar los animales con sus sombras, y por último se le entregará hojas individuales para que vuelva a relacionar las sombras con los animales correspondientes.</p> <p>La alumna tendrá que agrupar o clasificar objetos de acuerdo con una de sus características, como forma o color: clasificar los mismos objetos de acuerdo con dos o más características del objeto (por ejemplo cuadrados blancos y grandes, círculos pequeños y azules).</p>	<p>Dibujos panorámicos e individuales.</p> <p>Diversos juguetes o bloques, objetos de colores.</p>	<p>Observó de forma detenida sombras y dibujos, dedujo de qué animales se trataban, y relaciono cada imagen con su sombra, equivocándose solo las veces que quería terminar de forma rápida.</p> <p>En el trabajo de las hojas, relacionó cada paisaje y figura con la correspondiente.</p> <p>En una caja llena de figuras geométricas la alumna tendrá que sacarlas y clasificarlas según forma y color. Tendía a confundir rectángulo con cuadrado, por lo que se le insistió en verificar y comparar ambas figuras recordándole que no son iguales.</p>
<p>DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD.</p>	<p>Entregar hojas a la alumna con caminitos a seguir, se le da la instrucción para marcar el camino correcto, en este caso se trata de que el cepillo dental llegue a la pasta.</p> <p>Colorear láminas con diversos</p>	<p>Hojas impresas con ejercicios.</p> <p>Laminas con</p>	<p>Las marcas de sus líneas llegan al objetivo sin embargo logran salirse del los límites del camino.</p> <p>Utilizó de forma adecuada</p>

	<p>dibujos (frutas, objetos). Indicando cada color para el objeto.</p> <p>Pegado libre dirigido, colocar las figuras según cierta relación.</p> <p>Recortar líneas rectas, curvas y perpendiculares.</p>	<p>imágenes, colores o acuarelas.</p> <p>Pegamento, tijeras, imágenes o dibujos.</p>	<p>las acuarelas pintando cada fruta con el color que le pertenece.</p> <p>Primero observó la relación de las figuras a pegar, recorto de forma correcta pero lenta, cada objeto para pegarlo donde correspondía, su relación de objetos fue buena.</p> <p>Se le dificultó un poco el recorte de líneas curvas.</p>
<p>DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN.</p>	<p>La alumna tendrá que ubicar cada una de las posiciones espaciales en relación con los objetos (arriba-abajo, al frente-atrás, a un lado, afuera-adentro).</p> <p>Establecer las posiciones espaciales en relación con los objetos próximos, empleando juegos de observación.</p> <p>Identificar las relaciones de las posiciones espaciales a través de la ubicación sobre un plano, como antecedente de la lectura.</p> <p>Describir los estímulos visuales en secuencia lógica de acuerdo a las características específicas de la percepción visual.</p> <p>Utilizar las secuencias visuales en relación con la lectura.</p>	<p>Pelotas, bancas, los niños, juguetes.</p> <p>Memorama, lotería, dibujos.</p> <p>Dibujos, recortes de revistas, periódico, libros.</p> <p>Objetos (juguetes, cuadernos, mochilas, los niños).</p> <p>Imágenes de un cuento.</p>	<p>Ubico de forma correcta, los objetos que se encontraban en un espacio determinado de las bancas.</p> <p>Recordó de manera conjunta dichas posiciones utilizando de forma dinámica los dibujos y el memorama.</p> <p>Identificó las ilustraciones en un texto, y artículos de revista de acuerdo a su posición.</p> <p>Describió de forma coherente las actividades de sus compañeros de clase de acuerdo a su observación.</p> <p>Tuvo un poco de confusión al leer un cuento y después describirlo de forma secuencial, por lo que se tuvo que leer varias veces, al final lo describió de forma correcta, pues se apoyo mas en las imágenes.</p>
<p>ESTIMULACIÓN Y DESARROLLO DE LA LECTURA.</p>	<p>La alumna reconocerá palabras cortas y largas, al identificar diversas vocales y consonantes.</p> <p>Se le contará un cuento para que identifique las mismas.</p> <p>Pronunciará algunas palabras que inicien con determinadas vocales y consonantes y con palmadas las dividirá en sílabas (ej. alma al-ma elefante e-le-fan-te).</p> <p>Clasificará y pronunciará las palabras cortas y largas que contengan dichas vocales y consonantes.</p>	<p>Cuaderno de trabajo, libro de texto, revistas.</p>	<p>Reconoció e identifico con que consonantes se forman las palabras trabajadas.</p> <p>Escuchó de forma atenta el cuento, después logro identificar las palabras que utilizaban las mismas, esto con ayuda de la repetición de diversos párrafos.</p> <p>Dividió con palmadas de forma correcta las palabras cortas, sin embargo las palabras largas se le dificultaban, por lo que el ejercicio se reitero hasta que logro dominarlas.</p> <p>Clasificó en su cuaderno de forma adecuada palabras largas y cortas que</p>

	<p>Integrar juegos verbales (adivinanzas, trabalenguas, refranes, chistes), para apoyar la fluidez verbal.</p> <p>Se le otorga un cuento corto, para que lo lea en voz alta; en una hoja se le entrega preguntas de los personajes del cuento, tiene que completar enunciados con diálogos de los personajes, dependiendo de lo que pasa en el cuento.</p> <p>La alumna tendrá que afirmar el conocimiento de ciertas consonantes (eje. La R y D). Se le entrega una hoja con dibujos, tendrá que colorear de color rojo las palabras que contengan al inicio, en medio o al final la R, por lo que coloreará de color azul las palabras que contengan al inicio, en medio, o al final la letra D.</p> <p>Se le presentará imágenes que formen palabras con D y R, y en una hoja con un cuadro de dos columnas (el lado izq. para la R y el derecho para la D), Tendrá que anotar las palabras de las imágenes donde corresponde.</p>	<p>Cuento, hoja de preguntas.</p> <p>Hojas con imágenes, y dibujos, hoja de ejercicios.</p>	<p>contenían dichas consonantes.</p> <p>Investigó adivinanzas chistes, etc., comento cual le agrado mas y de forma oral los repitió, los trabalenguas que eran largos se le dificultaron un poco, por lo que se le pidió repasarlos. No logra recordar todas las partes del texto del cuento por lo que se apoya en las imágenes para contestar, se le pide nuevamente que lo lea y las preguntas las logra contestar de forma lógica.</p> <p>Para colorear dichos dibujos, primero se tardó un poco en leer y reconocer la consonante en cada palabra, las instrucciones se le repitieron varias veces, y finalmente logro colorear todos los dibujos</p> <p>Tuvo algunas dudas de los nombres de las imágenes, ya que las despejo, colocó en cada columna el nombre correspondiente, con algunas faltas de ortografía por lo que se le corrigió, y las escribió varias veces en su cuaderno.</p>
<p>ESTIMULACIÓN Y DESARROLLO DEL EQUILIBRIO EMOCIONAL, DESHINIBIR Y SU ADECUAR SU CONDUCTA AL GRUPO SOCIAL.</p>	<p>Desarrollo de actividades artísticas, relato y dramatización del cuento, la danza y el ritmo corporal, el grupo musical.</p> <p>El juego: juegos colectivos, juegos de equilibrio. Relajación.</p>	<p>Libros de cuento, disfraces hechos con papel o material de reuso; canciones, grabadora o equipo de sonido.</p>	<p>Al inicio de estas actividades se mostró inhibida, no tenía ganas de participar, por lo que se le tuvo que animar y hablar con ella para darle confianza, se le explico que solo era un juego. Logro leer un cuento corto, con un poco de dificultades al leer, después lo relato con sus propias palabras. El disfraz que realizó (en compañía de algunos compañeros de USAER), lo hizo de forma segura</p>

			<p>eligiendo colores y forma a su gusto. Para después representar otro cuento elegido por el grupo, el personaje que le toco representar le gusto por lo que ayudo a su desenvolvimiento.</p> <p>Se salió al patio de juegos, cada alumno trajo su canción favorita, por lo que se realizaron ejercicios con fondo musical.</p> <p>El juego en las canciones los realizó de forma confiada pues, al ver a sus compañeros convivir con ella le animo y se mostro progreso en su conducta y su participación dentro del grupo.</p>
--	--	--	--

En el caso del alumno **Alexis Yiovani Cruz Román 2do grado**, es necesario además de tomar en cuenta las propuestas de los cuadros anteriores, enfocar la atención en lo siguiente: implementar una serie de actividades dentro del aula regular para favorecer las asignaturas de Español y Matemáticas:

ESPAÑOL:

Expresión oral.

- Mejorar la comprensión y producción de mensajes orales.
- Avanzar en el reconocimiento y el uso apropiado de las distintas funciones de la comunicación.
- Mejorar la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y espacial.

Lectura.

- Mejorar la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras.
- Avanzar en el conocimiento del espacio, la forma grafica del texto y su significado en la lectura.

Comprensión lectora.

- Iniciar en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.

Escritura.

- Los mismos propósitos y contenidos indicados en el componente de la lectura, aplicados a la escritura.
- Utilizar la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos.

Reflexión sobre la lengua.

- Reflexiones sobre las características del proceso educativo.

MATEMÁTICAS.

Los números, sus relaciones y sus operaciones, números naturales.

- Los números de tres cifras.
- Conteos.
- Agrupamientos y desagrupamientos en centenas, decenas y unidades.
- El orden de las series numéricas.
- Antecesor y sucesor de un número.
- Valor posicional.

Por lo anterior se presenta una serie de sugerencias pedagógicas y metodológicas para favorecer los aprendizajes básicos, del alumno respetando su estilo de aprendizaje y su ritmo de trabajo, así como sus capacidades y potencialidades.

- ❖ Es importante que el alumno asista regularmente a la escuela, de lo contrario se verá perjudicado su proceso de aprendizaje.
- ❖ Realizar diariamente dictado de palabras y oraciones.
- ❖ Para trabajar omisiones en la escritura, es importante realizar ejercicios de composición y descomposición. Ejemplo: en un papel anotar una palabra, recortar letra por letra, revolverlas y el alumno deberá formar nuevamente la palabra y pegarla en su cuaderno.
- ❖ Vincular la escritura a textos que comuniquen significados de diversa naturaleza y que formen parte de su entorno. Por ejemplo: usar los cumpleaños, días festivos o reuniones familiares como ocasiones para escribir. Pedirle al alumno que escriba una carta a algún ser querido.
- ❖ Escribir o señalar en el calendario los días de cumpleaños, de fiesta, de vacaciones, el día del niño, etc.
- ❖ Resolver el algoritmo de suma y resta.

- ❖ Inventar problemas en los que el niño debe emplear el algoritmo de suma y resta.
- ❖ Favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes organizando al grupo en binas, equipos, etc. Para que interactúen en la producción de textos.
- ❖ Respetar el tiempo que el alumno requiera para realizar las actividades escritas.
- ❖ Propiciar la autocorrección con la ayuda de otro compañero o del mismo maestro.
- ❖ Durante las actividades, asegurarse de la participación del alumno.
- ❖ Promover dentro del salón de clases actividades o juegos que estimulen la atención (juegos de memoria, maratón o turista, repetición de cuentos, dominó, rompecabezas, crucigramas).
- ❖ Asignarle un lugar preferencial) al frente, al alcance de las señales del maestro y lejos de las puertas o ventanas).
- ❖ Situarlo junto a los alumnos atentos y que sean un buen modelo a seguir.
- ❖ Evaluarlo de forma diferente a la del resto del grupo.
- ❖ Disminuir el número de tareas (por ejemplo, si los demás resuelven tres problemas, que él resuelva uno de menor complejidad) y permitirle el tiempo necesario para desarrollarlo.
- ❖ Leerle textos de su interés y posteriormente preguntarle qué entendió.
- ❖ Leer un cuento sin mencionar el final y que el alumno redacte el desenlace del mismo.
- ❖ Escribir sobre historietas que haya leído o cambiar los títulos a los cuentos.
- ❖ Ordenar frases desordenadas. Por ejemplo: dibujos mi tiene libro/casa, ventana tiene tu dos.
- ❖ Cambiar el orden de las palabras de una frase: compré ayer muchos dulces (muchos dulces compré ayer), esa rama tiene un nido (tiene un nido esa rama).
- ❖ Alargar frases todo lo posible: La niña encontró una moneda/La niña encontró una moneda en el piso de la sala de su casa.
- ❖ Inventar frases partiendo de dibujos o fotografías.
- ❖ Uso de comparaciones. Ojos azules como (por ejemplo el mar); pastel dulce como (por ejemplo la miel).
- ❖ Describir objetos, animales, personas, cosas.
- ❖ Resumir cuentos y/o lecturas (contar lo esencial).
- ❖ Trabajar con acrósticos:

C casa
A armadillo
S saliendo
A aquí

- ❖ Jugar basta numérico.
- ❖ Jugar lotería de sumas, restas y multiplicaciones.

Conclusiones.

La lectura y escritura son dos formas de comunicarse, al utilizar estos dos tipos de lenguaje se da lugar a transacciones entre el pensamiento y el lenguaje, esto prepara a los alumnos a interactuar y ser competentes en diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana –funcionalidad de la lectura-, y cuando el lector le da sentido a lo impreso y logre organizar su pensamiento por medio de la escritura.

Esto coincide con lo que estipula Goodman, al mencionar que existe sólo un proceso de lectura, donde el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso. Nada se entiende sino se alcanza el plano de lo significante.

Para hallar el método que enseñe a leer y a escribir se debe tener en cuenta la actividad mental que interviene en la formación del sistema de asociaciones, dicho método debe estimular las funciones específicas y relaciones, de los analizadores kinestésico-verbales, los analizadores auditivos y los analizadores visuales.

Cuando los alumnos no alcanzan dicha funcionalidad de la lectura, se dice que puede existir un problema de aprendizaje, independientemente de las formas metodológicas creadas hasta la fecha, cuando no se apropian de este proceso por alguna dificultad o necesidad educativa. La atención a estos pequeños debe ser meticulosa, para que no se sientan excluidos y se cumpla la consigna de la “escuela para todos.”

Hoy sabemos que es fundamental la atención temprana a este tipo de población y que es de gran beneficio que dichos menores convivan con otros niños de los cuales adquirirán un modelo y mejores posibilidades de desarrollarse al contar con más estímulos y experiencias que las que pueden tener en sus hogares.

El criterio pedagógico orienta hacia el hecho de que las adecuaciones propuestas se derivan del programa de cada asignatura, grado. Así mismo, que se tomarán en

cuenta la formulación de objetivos y contenidos de aprendizaje en las áreas correspondientes a cada asignatura en cada grado escolar.

El maestro tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos los alumnos mediante el aprendizaje de una serie de contenidos, valores y hábitos.

La educación debe desarrollar las facultades del ser humano, pero no todos tenemos las mismas capacidades y el mismo ritmo de aprendizaje. También debe enseñarlo a convivir armónicamente, conviviendo en el aula. De ahí la importancia de integrar hasta donde sea posible a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales evitando las segregaciones.

De lo anterior, surge la necesidad de realizar una serie de acciones como la información y orientación al personal de la escuela regular a cerca de cómo enfrentar la integración de estos alumnos; de la necesidad de orientar y capacitar al profesor para que pueda ajustar su práctica a las diversas necesidades educativas de los alumnos.

Son muchas las acciones necesarias para lograr incorporar en la comunidad escolar y en la propia familia una cultura de atención al menor, por lo que es más ambicioso construir en ella la cultura de respeto a los menores con alguna dificultad para aprender ó necesidad educativa especial.

Al final de esta investigación comprobé que el problema que tiene un niño para apropiarse del proceso de lectura, siempre ha existido y va a existir, cada niño por sus diversas causas, con sus muy particulares características, que requieren atención más individualizada, que lo que se acostumbra en el aula regular. Para que se pueda cumplir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura es indispensable conocer el ritmo de trabajo, el estilo de aprendizaje, las potencialidades, limitaciones de cada alumno; no sólo es responsabilidad del docente sino también de la familia y el entorno de cada sujeto, pues sus condiciones tanto físicas como emocionales, influyen, así como el ambiente social, económico y cultural son factores que influyen determinando el aprendizaje.

Al trabajar con niños siempre debe considerarse como mencionaba Freud, que están inmersos en una situación edípica triangular y que se encuentran en un proceso de estructuración, esto plantea que no es posible diagnosticar a un niño sin valorar la situación y dinámica familiar.

En la actualidad, se ha puesto muy de moda en las escuelas que cuando un niño no aprende o tiene problemas de conducta, de inmediato se le canaliza al psicólogo lo que es adecuado en ocasiones, pero en otras puede ser que la maestra (o), o los métodos de enseñanza sean los que estén fallando, o bien, algún otro factor que no sea psicológico; de cualquier manera una de las quejas más frecuentes por las que se lleva a un niño a una evaluación psicológica es por problemas de aprendizaje.

Por lo tanto, para adecuar el programa escolar para estos pequeños, es indispensable comprender al alumno (a) como una persona integrada, esto es, considerar las características propias de su individualidad como aquellas que son dadas por la etapa del desarrollo por la que atraviesan.

Si son detectadas algunas necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos que se encuentran cursando el 2do y 3er grado de educación primaria, entonces necesitan que el apoyo docente, lleve a cabo una adecuación curricular para cada caso, por lo cual, para saber de dónde partir, se tiene que elaborar un diagnóstico, que es el proceso donde se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y el aula a fin de proporcionar orientación e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado, dicho diagnóstico se auxilia de la evaluación psicopedagógica la cual nos permite adquirir y procesar datos necesarios para mejorar la enseñanza-aprendizaje de un individuo.

Es por eso que en esta tesis considero conveniente, utilizar algunos instrumentos de la evaluación, como pruebas psicométricas –Figura Humana, Método de la evaluación de Frostig-, y proyectivas –Dibujo de la Familia-. Pues el análisis del dibujo, es una de las formas más importantes de evaluación proyectiva del sujeto;

desde la niñez el dibujo es el lenguaje básico, es el modo natural de expresión. Como menciona Florence Goodenough: las emociones de los niños afectan sus dibujos.

Esta tesis me hizo reflexionar y comprender sobre mi labor como pedagoga, sobre mi práctica docente, se requiere de interés, buena disposición, asumir el compromiso educativo; pues en la época actual, donde los cambios tecnológicos se suceden día con día se requiere que los profesores estén cada vez mas capacitados y logren un mejor aprovechamiento de sus habilidades, es por eso que en la práctica profesional, cuando se trabaja con un niño, se requiere conocer su potencial intelectual, así como el aprovechamiento del mismo en su desempeño escolar.

Me parece importante destacar que los diferentes profesionales que van a incidir en la educación de los alumnos con mayores dificultades para aprender requieren saber qué contenidos escolares son adecuados y prioritarios para ese alumnado, cómo enfrentarse a la tarea de enseñárselos, qué materiales son los más adecuados o qué tipo de apoyo precisa.

Espero que este tema de investigación aporte, a cada niño/a, que se encuentre en la situación del problema de aprendizaje de la lectura, por alguna necesidad educativa especial una solución que mejore su condición en general; así mismo que esta tesis se convierta en un texto de apoyo para alumnos de la Licenciatura en pedagogía, como para egresados, que apenas se incorporan al campo laboral.

Bibliografía.

Braslavsky, Berta P. LA QUERRELLA DE LOS METODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires. ED. Kapelusz. 1962.

Esquivel Ancona, Fayne. Et al. PSICODIAGNÓSTICO CLÍNICO DEL NIÑO. 2da edición. Manual Moderno. México.

Ferreiro Emilia, Gómez Palacio Margarita. NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE EL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA. México. Siglo XX. 1994.

Garrido, J. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL. Madrid. 1988.

GOLGUERA, I.; HINOJOSA, G.R. y GALINDO, E.C. (1984). El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica. Ribes. Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. México: trillas.

Gómez Palacio, Margarita. EL NIÑO Y SUS PRIMEROS AÑOS EN LA ESCUELA. SEP.

Goodman, Kenneth S. SOBRE LA LECTURA: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura. México. ED. Paidós. 2006.

Hegarty, S. Hodgson, et al. APRENDER JUNTOS: La integración escolar. Morata. Madrid. 1988.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL NIÑO CON DEFICIENCIA AUDITIVA. Madrid. MEC. 1991.

MA. Del Carmen Ortiz González, Xilda Lobato Quesada. ESCUELA INCLUSIVA Y CULTURA ESCOLAR: ALGUNAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS. Universidad de Salamanca. Documento presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía.

Marchesi, A. EL DESARROLLO COGNITIVO/lingüístico de los niños sordos. Alianza Psicológica. Madrid. 1987.

Melero, M., Guerrero, J. LECTURAS SOBRE INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR. ED Paidós. Barcelona. 1993.

Nieto Herrera, Margarita. ¿Por qué hay niños que no aprenden? DIFICULTADES DE SU APRENDIZAJE Y SU PORQUE. Ed. Prensa Mexicana. México.

Ribera, Paulina. VEN A LEER: Material de apoyo para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Madrid. Siglo XXI. 1992.

SEP. ANTOLOGÍA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Evaluación del factor profesional. 2000.

SEP. PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO. 1995-2000. México.

Servicio Central de Publicaciones. DEFICIENCIA MOTRIZ Y N.N.E. Gobierno Vasco. Victoria. 1992.

Servicio Central de Publicaciones. DEFICIENCIA VISUAL Y N.N.E. Gobierno Vasco. Victoria. 1992.

Servicio Central de Publicaciones. RETRASO MENTAL SEVERO Y PROFUNDO Y N.N.E. Gobierno Vasco. Victoria. 1992.

Torres, S. DISCAPACIDAD Y SISTEMAS DE COMUNICACIÓN. Ministerio de asuntos sociales. Madrid. 1992.

UPN. CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO. Y teorías de educación. México. 1994.

USAER, CUADERNOS DE INTEGRACION EDUCATIVA. Núm. 4.