

UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA  
CAMPUS BONATERRA

## **ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

# **ADECUACIONES CURRICULARES PARA FAVORECER LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DE LOS ALUMNOS DE 1°, 2° Y 3° DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN SU PROCESO DE ESCRITURA**

TESIS

QUE PRESENTA

**KARLA GABRIELA RAMÍREZ DE LOERA**

PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRÍA EN PROCESOS DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES**

CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DEL INSTITUTO DE  
EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES, ACUERDO NO. 1984

DE FECHA 18 - 03 -2016

DIRECTOR DE TESIS:

**DRA. ZARINA JAQUELINE PUSIÁN LÓPEZ**

AGUASCALIENTES, AGS., FEBRERO, 2017.

**ADECUACIONES CURRICULARES PARA FAVORECER  
LAS FUNCIONES EJECUTIVAS DE LOS ALUMNOS DE 1°,  
2° Y 3° DE PRIMARIA CON DIFICULTADES DE  
APRENDIZAJE EN SU PROCESO DE ESCRITURA**

## ÍNDICE ABREVIADO

Lista de tablas .....	i
Lista de figuras .....	ii
Resumen .....	11
Abstract .....	13
Introducción .....	15
Parte I. Estudio teórico .....	26
Capítulo 1. Contexto histórico, social y organizacional .....	26
Capítulo 2. Análisis del estudio del arte .....	30
Parte II. Estudio empírico .....	134
Capítulo 3. Metodología .....	134
Capítulo 4. Análisis de los resultados .....	153
Parte III. Diseño de una intervención .....	169
Capítulo 5. Propuesta de intervención .....	169
Parte IV. Conclusiones, limitaciones y sugerencias .....	183
Referencias .....	190

### Anexos

# ÍNDICE GENERAL

Lista de tablas .....	i
Lista de figuras .....	ii
Resumen .....	11
Abstract .....	13
Introducción .....	15
Parte I. Estudio teórico .....	26
Capítulo 1. Contexto histórico, social y organizacional .....	26
Capítulo 2. Análisis del estudio del arte .....	30
2.1. Adecuaciones curriculares .....	30
2.1.1. Tipos de adecuaciones .....	46
2.1.2. Planeación y adecuaciones curriculares .....	64
2.2. Necesidades Educativas Especiales .....	68
2.2.1. Dificultades de aprendizaje .....	76
2.2.2. Procesos de adquisición de la lengua escrita .....	89
2.2.3. Dificultades de Aprendizaje en la Escritura .....	102
2.3. Funciones Ejecutivas .....	108
2.3.1. Atención .....	116
2.3.1.1. Tipos de atención .....	121
2.3.1.2. Estructuras cerebrales relacionadas con el proceso de la atención .....	123

<b>2.3.2. Memoria</b> .....	<b>124</b>
<b>2.3.2.1. Tipos de memoria</b> .....	<b>128</b>
<b>2.3.2.2. El olvido</b> .....	<b>130</b>
<b>2.3.3. Planificación</b> .....	<b>131</b>
<b>2.3.4. Flexibilidad mental y capacidad de cambio</b> .....	<b>132</b>
<b>2.3.5. Regulación emocional y control conductual</b> .....	<b>133</b>
<b>2.3.6. Inhibición</b> .....	<b>133</b>
<b>Parte II. Estudio empírico</b> .....	<b>134</b>
<b>Capítulo 3. Metodología</b> .....	<b>134</b>
<b>3.1. Cualitativa</b> .....	<b>134</b>
<b>3.1.1. Método</b> .....	<b>134</b>
<b>3.1.2. Pregunta generadora</b> .....	<b>135</b>
<b>3.1.3. Dimensiones de análisis</b> .....	<b>137</b>
<b>3.1.4. Técnica de obtención de información</b> .....	<b>139</b>
<b>3.1.5. Actores o informantes clave</b> .....	<b>144</b>
<b>3.1.6. Procedimiento</b> .....	<b>147</b>
<b>Capítulo 4. Análisis de los resultados</b> .....	<b>153</b>
<b>4.1. Cualitativo</b> .....	<b>153</b>
<b>4.1.1. Análisis de los hallazgos</b> .....	<b>153</b>

<b>Parte III. Diseño de una intervención .....</b>	<b>169</b>
<b>Capítulo 5. Propuesta de intervención .....</b>	<b>169</b>
<b>5.1. Nombre .....</b>	<b>170</b>
<b>5.2. Justificación .....</b>	<b>170</b>
<b>5.3. Objetivos .....</b>	<b>171</b>
<b>5.4. Estrategias .....</b>	<b>172</b>
<b>5.5. Participantes .....</b>	<b>173</b>
<b>5.6. Metodología .....</b>	<b>173</b>
<b>5.7. Diseño de la propuesta .....</b>	<b>174</b>
<b>5.8. Recursos .....</b>	<b>180</b>
<b>5.9. Evaluación .....</b>	<b>180</b>
<b>Parte IV. Conclusiones, limitaciones y sugerencias .....</b>	<b>183</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>190</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>200</b>
<b>Anexo A. Escribiendo aprendo, programa de estrategias para intervenir con alumnos DAE en el aula regular .....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo B. Estrategias para estimular la memoria y la atención en alumnos de primaria y favorecer su proceso de aprendizaje dentro del aula regular ....</b>	<b>242</b>
<b>Anexo C. Registro de evolución .....</b>	<b>248</b>
<b>Anexo D. Instrumento para analizar las adecuaciones curriculares empleadas por el maestro de aula regular de la escuela primaria respecto al proceso de adquisición de la escritura en sus alumnos .....</b>	<b>254</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla No. 2.1. Comparación entre dos hipótesis para la adquisición y desarrollo de la escritura .....</b>	<b>90</b>
<b>Tabla No. 2.2. Diferencias y semejanzas entre lenguaje oral y escrito .....</b>	<b>94</b>
<b>Tabla No. 3.1. Concentrado de actores o informantes clave .....</b>	<b>147</b>
<b>Tabla No. 4.1. Concentrado de subpruebas diseñadas para medir los índices mayormente enfocados a la atención y la memoria en WISC- IV .....</b>	<b>154</b>
<b>Tabla No. 4.2. Comparación de escalas .....</b>	<b>159</b>
<b>Tabla No. 5.1. Descripción de habilidades a desarrollar en el alumno con DEA a partir del uso de estrategias para desarrollar y favorecer la escritura en alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria con NEE .....</b>	<b>175</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 2.1. Características e implicaciones del concepto de Necesidades Educativas Especiales .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 2.2. Organización de las posibles causas de los problemas de aprendizaje de Jesús Nicasio (1997) .....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 2.3. El lóbulo frontal humano .....</b>	<b>113</b>
<b>Figura 3.1. Flujograma del procedimiento llevado a cabo para la elaboración de la investigación sobre AC en el aula regular para alumnos DAE .....</b>	<b>152</b>
<b>Figura 5.1. Flujograma de estrategias para estimular la memoria y la atención en alumno de primaria y favorecer su proceso de aprendizaje dentro del aula regular .....</b>	<b>179</b>

## Resumen

El desarrollo y consolidación de la escritura durante la edad primaria representa una prioridad fundamental para la educación, pues dicho proceso permite la adquisición de otras habilidades y competencias que prepararan a los alumnos para responder a las diferentes condiciones sociales que se le presenten en el futuro.

Por otro lado, cumplir con este propósito no siempre es fácil para los docentes, pues existen condiciones intrínsecas o extrínsecas a los alumnos que pudieran representar una limitación significativa para la trascendencia natural de este proceso.

Al contar con uno o más alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje en la Escritura, los maestros de aula regular están obligados a implementar estrategias metodológicas que permitan disipar las áreas de oportunidad de los estudiantes acercándolos de forma progresiva a la lengua escrita, favoreciendo al mismo tiempo otras áreas cognitivas involucradas en el proceso de aprendizaje.

Muchas veces la aparición de dichas Dificultades de Aprendizaje es inevitable, sin embargo, mediante la correcta intervención es posible satisfacer estas necesidades educativas en los alumnos.

Considerando que los primeros grados del nivel educativo mencionado son imprescindibles para el desarrollo de la escritura y al detectar que este problema prevalece de forma inquietante a pesar de la intervención docente, se realizó la investigación sobre adecuaciones curriculares en el contexto regular para favorecer las funciones ejecutivas: atención y memoria, como procesos cognitivos clave del

aprendizaje, en los alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria con Necesidades Educativas Especiales asociadas a DAE.

Para la elaboración de la presente, se indagó sobre las acciones implementadas por los maestros regulares dentro del grupo, así como la forma en que favorecen las funciones ejecutivas en sus educandos, y de acuerdo a los resultados obtenidos mediante instrumentos estandarizados e instituidos de acuerdo a las necesidades de la investigación, se creó “Escribiendo aprendo” un programa de estrategias que pretende servir de herramienta a los profesores para favorecer aptitudes y actitudes que faciliten el desarrollo la escritura en escolares de primaria.

**PALABRAS CLAVE:** dificultades de aprendizaje, escritura, funciones ejecutivas, atención, memoria, educación primaria

## **Abstract**

The development and consolidation of writing during the student early age represents a fundamental priority for education, because said process permits the acquisition of other abilities and competencies that will prepare the students to respond to different social conditions that may be encountered in the future.

On the other hand, achieving this purpose is not always easy for teachers because of conditions that may be intrinsic or extrinsic to the students which may represent a significant limitation for the transcendence of this natural process.

Having one or more students with the need for special education associated with learning disabilities, teachers on the general education settings are obligated to implement methodological strategies that help dissipate the opportunity areas in the students approaching them to the written language in a progressive way, while also favoring other cognitive areas involved in the learning process.

A lot of times, the appearance of learning disabilities is inevitable, however, with the correct intervention it is possible to achieve this educational necessities on students.

Considering that the first educational grades are essential for the development of writing and that detecting this issue prevails in a worrisome way despite of teacher intervention, an investigation was made over curricular adjustments on a regular context to favor the executive functions: attention and memory, like key cognitive processes of learning, in students in the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup>

grades with the necessity of special education associated with learning disabilities in writing.

For its elaboration, an investigation was made over the actions implemented by general education teachers in their classrooms, and the way that the executive functions favor their students, and according to the results reached through standardized instruments and according to the necessities of the investigations, “Escribiendo aprendo” was created as program of strategies that is intended to serve as a tool for teacher to favor aptitudes and attitudes that facilitate writing development on elementary students.

**KEY WORDS:** Learning disabilities, writings, executive functions, attention, memory, elementary school.

Biblioteca UP Bonaterra

## INTRODUCCIÓN

La escritura siempre ha estado presente durante la historia de la humanidad, pues como seres sociales, transmitir ideas o pensamientos a otros representa una necesidad, que además contribuye al desarrollo social activo.

Tras la evolución del hombre, se efectuó la de la escritura, dejando evidencias de su aparición desde hace al menos unos cincuenta y cinco siglos atrás, sin poder señalar una cifra exacta. Con el surgimiento de la escritura, nació una nueva necesidad, que fue la de instruir a los demás para descifrar las diversas producciones, es decir enseñar a leer.

Desde entonces hasta ahora, dichas habilidades tienen gran peso en la educación pues favorecen la adquisición y entendimiento de información útil para el hombre, sin embargo, como toda habilidad, no siempre se desarrolla de la misma forma y al mismo tiempo en cada una de las personas, existiendo aquellos que requieren de estímulos extra para acceder a ésta.

A partir de 1800, la sociedad comenzó a interesarse en el descubrimiento de tratamientos que colaboraran en la mejora de las funciones cerebrales, para lo que estalló una bomba de investigaciones respecto al tema, a sus orígenes y a sus consecuencias, así como probables métodos para mediar la situación.

Para 1962, se adopta el término “Dificultades de Aprendizaje” como oficial, supliendo a todos aquellos que surgieron durante el periodo de las primeras investigaciones sobre los controversiales problemas de aprendizaje, que más

adelante también se asociaron con disfunciones o trastornos en mecanismos cerebrales importantes, se trata de las ahora denominadas “Funciones Ejecutivas”.

No solo la ciencia se preocupó por la evolución de aquellos que presentaban un nivel intelectual desfasado a la normalidad, sino que la educación por su parte comenzó con estudios que permitieran la atención pedagógica con estos individuos; dichos estudios dieron pie a la aparición de teorías y métodos revolucionarios que favorecieran la adquisición de nuevas competencias y habilidades en esta población, entre ellas, las enfocadas en el desarrollo de la escritura.

Actualmente la enseñanza utiliza estrategias más fundamentadas que surgieron a partir de las investigaciones realizadas en años posteriores, y que incluso son adecuadas por los especialistas de Educación Especial y regular para la intervención docente con los pequeños que asisten a la escuela y presentan Dificultades de Aprendizaje creándoles una Necesidad Educativa Especial.

Las adecuaciones mencionadas son modificaciones que el docente realiza tanto al espacio y materiales empleados en una clase, como a la metodología y currículo establecido por el Plan y Programa Educativo perteneciente al grado en curso, aplicando la evaluación bajo un enfoque formativo, con el fin de responder a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos, independiente de su ritmo y estilo de aprendizaje, considerando siempre sus fortalezas, áreas de oportunidad e intereses, y la práctica de la enseñanza en función del principio de inclusión.

Además, es importante hacer de las adecuaciones curriculares tanto una acción cotidiana, como parte de la planeación docente, principalmente si se cuenta con alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del grupo. Éstas refieren, en resumidas cuentas, a los apoyos que un alumno requiere para alcanzar

el currículo que demanda su grado y edad ya que presentan un ritmo de aprendizaje muy desfasado al de sus compañeros, y pudieran o no estar asociadas a una discapacidad, siendo, a la vez, relativas, es decir, de acuerdo al nivel que presentan los integrantes del grupo al que pertenecen, temporales o permanentes, de acuerdo a factores intrínsecos o extrínsecos al menor.

Las Necesidades Educativas Especiales son consecuencia de alguna otra situación, por ejemplo, una discapacidad, problemas familiares, problemas sociales, ciertas enfermedades, algún trastorno, como el Trastorno de Espectro Autista o Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, o a una Dificultad en el Aprendizaje. Se profundizará más en el abordaje de ésta última, a razón de la naturaleza del presente estudio.

Las Dificultades de Aprendizaje se manifiestan al presentar el niño un retraso en la maduración neurológica ocasionado por alteraciones a nivel estructural y funcional del cerebro, que a su vez afectan de manera directa algunas funciones o procesos psicológicos, como: la atención, la memoria funcional, procesos de competencia social, y la elaboración de estrategias intelectuales del infante, lo que provoca grandes consecuencias en el área del aprendizaje. El desarrollo de esta maduración depende de los cambios fisiológicos, procesos funcionales del Sistema Nervioso Central, y por supuesto, de la estimulación que el medio proporcione al niño en su contacto con el mundo.

En el ámbito educativo, el concepto “Dificultades de Aprendizaje” va encaminado directamente a la adquisición de aprendizajes escolares, específicamente de lectura, escritura y matemáticas, y trata de igual manera del problema concurrente en un niño para adquirir esas herramientas que le permitirán responder a una tarea determinada, siempre y cuando no se cuente con ninguna discapacidad intelectual o disfunción cerebral.

Para brindar al pequeño con Dificultades de Aprendizaje una intervención eficaz, es fundamental conocer tanto sus fortalezas como debilidades, a modo de determinar si su problema se relaciona con la adquisición de contenidos de lectura, de la expresión escrita y/o del pensamiento lógico matemático y aritmética.

A continuación, se abordan fundamentalmente las Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de la Escritura, ya que se detecta como problema alarmante entre los estudiantes de la escuela primaria en la que se lleva a cabo la investigación.

Tanto los estudios de Margarita Gómez Palacio, como los de Ferreiro y Teberosky, permiten a los especialistas en educación el acercamiento a entender el desarrollo de la escritura en los pequeños que se encuentran en proceso de su adquisición. La primera autora habla de una serie de momentos que favorecen la reflexión en el niño sobre este sistema, para así comprenderlo y conseguirlo, mientras las segundas mencionan cinco niveles de los que su evolución depende de los conflictos cognitivos a los que se enfrenta a los niños en actos de escritura, ambas coinciden en la importancia del desenvolvimiento en un contexto que dé lugar a la alfabetización.

Indudablemente la escritura es un sistema constructivo, que depende tanto de las capacidades y habilidades del niño, como del funcionamiento óptimo de los procesos psicocognitivos, y de la estimulación que reciba de su medio, por lo que a veces resulta ser un proceso un poco más tardío para algunos.

Por tanto, cuando al hacer un cambio del sistema global de producción del lenguaje oral al escrito representa un problema significativo se producen las Dificultades de Aprendizaje en la Escritura, donde por lo general los procesos

cognitivos de los alumnos no han logrado madurar lo suficiente como para desarrollar la lengua escrita al mismo ritmo y mediante las mismas estrategias que los demás.

La atención y la memoria son dos procesos superiores sustanciales en la escritura, éstas entre otras como la planificación, flexibilidad mental y capacidad de cambio, regulación emocional y control conductual, e inhibición son denominadas como Funciones Ejecutivas, esto quiere decir que son aquellos dominios superiores que distinguen a los seres humanos de cualquier otra especie, facilitan una solución pertinente a los problemas que se nos presentan y gracias a ellas es posible responder de cierta manera al enfrentarnos a conflictos cotidianos.

Su actividad depende del tamaño del reto afrontado, además de que cumplen un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo, ya que contribuyen a que la persona aprenda, se maneje autónomamente, tome decisiones, planifique, entre otras habilidades importantes para el desempeño cotidiano.

Cabe aclarar, que las Funciones Ejecutivas trabajan al mismo tiempo para llevar a cabo cualquier actividad de forma exitosa: en decidir qué alimento tomar, dirigirse hasta el lugar deseado, calcular el tiempo que falta para que termine la clase o escribir. En esta última, se distinguen la atención y la memoria como las dos funciones con más peso para desempeñarla, sin dejar de funcionar todas las demás en diferente grado de intensidad.

La atención es un proceso que depende del filtro de selección de información de cada individuo para funcionar, por tanto, se trata de una aptitud que depende de componentes conductuales, su función es básica para las personas, pues permite procesar datos provenientes del entorno o del mismo individuo, y así realizar

cualquier actividad. Es considerada como el centro de conciencia humana, que no se realiza siempre de la misma manera, pues depende de la novedad del estímulo recibido para atender a éste.

Por otro lado, la memoria es un proceso altamente complejo, tan funcional e indispensable en el ser humano que faculta la posibilidad de aprender y adquirir nueva información, almacenarla y recuperarla cuando sea necesario, tiene gran peso en otros procesos, como la percepción, razonamiento, lenguaje, toma de decisiones y resolución de problemas, además de que a través de ésta, es posible apropiarnos de significados que le dan sentido a las situaciones, y poseer la capacidad de evocarlos para comprender algo nuevo.

Mediante la determinación teórica de las Adecuaciones Curriculares, indispensables para atender las necesidades educativas de los alumnos con problemas de aprendizaje; las Funciones Ejecutivas, como procesos cognitivos en estrecha vinculación con el desarrollo de la escritura; y las Necesidades Educativas Especiales, dentro de las que se destacan las Dificultades de Aprendizaje, fue posible llevar a cabo la presente investigación, que se ha realizado bajo una metodología cualitativa, la cual está abierta a profundizar ideas que surgen durante el proceso de investigación en el que no se alteró de manera significativa el ambiente cotidiano, concretándose en un Estudio de Caso.

La investigación misma, atiende cómo las adecuaciones curriculares implementadas dentro del aula regular favorecen el desarrollo de la atención y la memoria de alumnos de los primeros ciclos en la educación primaria; la muestra de estudiantes seleccionados para el estudio consta de nueve niños que cuentan con características similares, como: presentar Dificultades de Aprendizaje en la Escritura, pertenecer al grado de 1º, 2º o 3º de la misma escuela regular, y no

poseer ninguna discapacidad, además de ser necesario el abordaje a la metodología implementada por los tres docentes titulares de cada grado a fin de favorecer su acceso al aprendizaje de la escritura.

Y sin más, se realizaron los estudios pertinentes para llevar a cabo la recolección de datos que permitieran un análisis íntegro de la problemática expuesta. En primera instancia, se conoce el tipo de adecuaciones curriculares que emplean los maestros por medio tanto de la observación, acompañada de la elaboración e implementación de un formato que viabilizó el proceso y una entrevista abordando los mismos ítems del instrumento; en seguida, se analizó la actividad de las Funciones Ejecutivas de los alumnos con sustento del test estandarizado WISC- IV, para finalizar con el establecimiento de estrategias metodológicas ideales para propiciar la escritura.

Los resultados obtenidos revelan una realidad alarmante para las exigencias del sistema educativo basado en el desarrollo de competencias para la vida, donde al mismo tiempo, la adquisición, consolidación y uso de la escritura en los estudiantes forman parte de éstas.

En consecuencia, se diseña una propuesta de intervención, integrada en el presente documento, que pretende servir de apoyo a los profesores de nivel primaria para acercar a aquellos alumnos que presenten mayores dificultades de aprendizaje a la lengua escrita, además, se elaboró considerando estrategias aplicables para todo el grupo y no simplemente para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociados a Dificultades de Aprendizaje de la Escritura, por lo que permite atender de manera conjunta a las necesidades educativas de cada estudiante, dando un paso más hacia la educación inclusiva.

Al formar parte del sistema educativo, surge la preocupación de no satisfacer a los alumnos de acuerdo a sus necesidades, y que, en lugar de atenderlos eficazmente, se fomente por parte de los docentes el estancamiento o retroceso de aprendizajes, dependiendo la condición del menor.

Es alarmante que actualmente la falta de dominio de técnicas adecuadas para el desarrollo de la escritura en los primeros grados de la educación primaria se haga presente entre los docentes, no implementando estrategias suficientes que atiendan a la diversidad que existe obligadamente en un grupo de alumnos de cualquier nivel y en cualquier institución.

A partir de la elaboración de la presente tesis, se desea aportar un granito de arena a la educación, abordando temas de interés para todos aquellos que intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños, clarificando términos actuales que definen situaciones reales y permiten el entendimiento de aptitudes y actitudes de los alumnos con los que se está trabajando, principalmente en la escuela primaria, además apoya a la comprensión y consideración de los procesos evolutivos que conllevan al desarrollo de competencias y habilidades, tomando en cuenta las fortalezas que posee el estudiante para aminorar sus áreas de oportunidad.

Para poder llevar a cabo el proceso de investigación, se comienza planteando los objetivos general y específicos que definirían el desarrollo de la misma, y así dar pie a la contribución educativa mencionada por medio de éste documento.

A continuación, se presentan dichos propósitos:

- **GENERAL:**

Investigar cómo las adecuaciones curriculares en el aula regular favorecen al desarrollo de las funciones ejecutivas: atención y memoria de los alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje en el proceso de adquisición de la escritura.

- **ESPECIFICOS:**

1. Analizar el tipo de adecuaciones curriculares que se emplean en los grados de 1°, 2° y 3° de primaria en el proceso de adquisición de escritura en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje a fin de determinar la importancia de éstas en dicho proceso.
2. Conocer el fundamento teórico de las adecuaciones curriculares para comprender el tipo de funciones ejecutivas que son necesarias para trabajar en el proceso de escritura de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje.
3. Describir el nivel/ tipo/ grado de funciones ejecutivas de los alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje que se encuentran en proceso de adquisición de la escritura para establecer el tipo de adecuaciones curriculares.
4. Generar un programa de estrategias para favorecer las funciones ejecutivas de los alumnos de 1°, 2° y 3° con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje que se encuentran en proceso de adquisición de la escritura.

Así mismo, se estructura bajo un orden establecido dividido por cinco capítulos, éstos engloban información específica sobre cada índole que complementa el documento a fin de hacer más claro su contenido y enunciar al lector cada descubrimiento hecho durante el proceso de elaboración:

- El capítulo 1 describe de manera general sucesos históricos importantes para la presente investigación, como aquellas que permitieron la evolución de los estudios actuales y que aportan de forma significativa al estudio de la problemática abordada. En éste se consideran datos a nivel global y nacional.
- El capítulo 2 consiste en el análisis claro y completo de las variantes que permiten el desarrollo de la presente investigación bajo un sustento teórico de rigor científico. Aquí es posible contrastar teorías de estudios relevantes sobre el tema, realizando tanto debates epistemológicos como entre autores.
- Dentro del capítulo 3 se aborda el tipo de metodología seleccionada para la realización de la tesis, así como se puntúan las técnicas que permitieron la obtención de información, se alude a los actores clave en el estudio y el procedimiento que se llevó a cabo para concluir en el presente producto.
- En el capítulo 4 se presentan de forma clara y precisa los resultados obtenidos a través de la metodología seleccionada.
- Y, por último, en el capítulo 5, se detalla la propuesta de intervención creada a partir del estudio realizado, justificando su elaboración y definiendo la importancia y viabilidad de la aplicación de ésta.

Para terminar con la parte introductoria y entrar de lleno al documento, se hace hincapié en la importancia que sostiene el actuar docente y el impacto significativo que se debe crear a través de la intervención pertinente en los pequeños, a fin de contribuir positivamente en la adquisición de herramientas que los prepararen para defenderse en el futuro.

Así mismo se invita a los profesores de cada nivel educativo a ejercer bajo enfoques innovadores y actualizarse constantemente, emplear técnicas y estrategias nuevas que perfeccionen la acción pedagógica, así como dar un giro a la metodología tradicional, buscando despertar siempre el interés, motivación y desarrollo integral de los alumnos.

Biblioteca UP Bonaterre

## **PARTE I. Estudio teórico**

### **Capítulo 1. Contexto histórico, social y organizacional**

Desde el principio de la historia, el ser humano ha tenido la necesidad de comunicarse a través de diversas técnicas desarrolladas durante su evolución, así como la inquietud de transmitir conocimientos de una persona a otra por medio de la transformación de los sonidos emitidos por los humanos a una forma tangible, visual y permanente.

Existen evidencias antiguas que demuestran que la escritura ha estado presente en cada una de las civilizaciones, manifestada a través de diversos procedimientos, así mismo se han encontrado vestigios de éstas datadas desde el año 3500 AC, a partir del cual se cree que comenzó a emplearse en todo el mundo.

De aquí surgió la necesidad de enseñar con el fin de que otros aprendieran a desarrollar tanto la habilidad de escribir, como de interpretar este sistema, aunque ¿qué pasaba con aquellos que no eran capaces de conseguir estas habilidades tan básicas para la humanidad desde entonces?

Hasta 1800, las personas que mostraban dificultades para adquirir aprendizajes eran aludidos bajo la etiqueta de “deficientes mentales”, este problema se consideraba hereditario e incurable, por tanto, no se intervenía de ninguna manera con esta población, no obstante, a partir del año datado se desencadenaron numerosos estudios cerebrales, donde se abordaron tanto las funciones mentales como disfunciones de esta misma índole.

Con todo esto, aparecieron gran cantidad de personajes que contribuyeron con importantes aportaciones tanto a la neurología, como a educación, entre ellos

se destaca: Paul Broca (1824- 1880), médico y antropólogo francés quien encontró la relación del hemisferio cerebral izquierdo con el lenguaje; Carl Wernicke, que en 1908 localizo la comprensión del lenguaje en el lóbulo temporal; Henry Head (1861-1940), que describió y denominó la afasia; Kurt Goldstein (1878- 1965), neurólogo alemán reconocido por su trabajo en forma multidisciplinaria en pacientes con alteraciones cognitivas a causa de daño cerebral; Samuel Orton (1879- 1948), comenzó con la creación de centros especializados para atender a niños con problemas cerebrales; y de ahí comenzaron las diferentes denominaciones, como lesiones cerebrales, disfunción cerebral, problemas perceptuales, hasta que finalmente, Kirk, en 1962 consolida “Dificultades de Aprendizaje” (DA) como el término utilizado actualmente.

Más adelante, alrededor de 1970, aparece Alexander Románovich Luria (1902- 1977), quien, a través de sus estudios sobre los trastornos de la memoria y el lenguaje, relaciona los mecanismos cerebrales con las funciones intelectivas del hombre, dando pie a la evolución de estudios sobre las “Funciones Ejecutivas”.

En el inter de todas estas investigaciones, España en 1936, comienza a destacarse por la fundamentación de la enseñanza a base de la lectura, la cual era considerada como el eje de todas las asignaturas, sin embargo, no pasó tanto tiempo, cuando un grupo de maestros de alto prestigio, entre ellos la pedagoga española María Sánchez Arbós (1889- 1976), comenzaron a abogar por la vinculación e importancia de la enseñanza de la escritura con la lectura, al ser dos procesos simultáneos indispensables para la adquisición y desarrollo de otros aprendizajes en los alumnos.

Y entonces aparecen Emilia Ferreiro (1937), y su fiel acompañante de investigación, Ana Teberosky, afirmando en 1974 que los niños, lejos de considerarse como un ser ignorante, son sujetos cognoscentes que poseen un

conocimiento inicial que debe aprovecharse para el desarrollo de la lengua escrita, además dan a este proceso un peso mucho más grande no solo dentro de la educación, sino que también en la sociedad en crecimiento, enfoque que ha permitido el desarrollo de grandes investigaciones actuales que permiten comprender el sistema de escritura, y por ende, el incremento de estrategias especializadas para su adquisición.

Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky basadas en la teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia en los niños por estadios de Jean Piaget (1896- 1980), permitió también la creación de nuevos métodos de enseñanza de la escritura para los pequeños con Dificultades de Aprendizajes, es por eso que entre los años 60's y 80's nacieron diversas escuelas e instituciones especializadas en su tratamiento, y a partir de 1980, surgieron proyectos nuevos para la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a DA y a las distintas discapacidades dentro de la escuela regular, dicha atención es la ahora denominada Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), la cual pretende trabajar en colaboración con los docentes de aula regular, los padres y otros especialistas que intervienen en el proceso educativo del menor con NEE favoreciendo su inclusión a los contextos en los que se desenvuelve.

Según los datos más actuales proporcionados por la SEP (Secretaría de Educación Pública), correspondientes al ciclo escolar 2015- 2016, la República Mexicana cuenta con un total de 36'392,832 estudiantes, de los cuales 14'250,425 asisten a la educación primaria siendo 579,460 alumnos con NEE asociadas o no a una discapacidad atendidos por los 6,060 servicios de Educación Especial que existen a nivel nacional, y de ésta cifra unos 4,389 corresponden al servicio de USAER.

Y como datos más locales, en el estado de Aguascalientes, se encuentran 157,794 niñas y niños cursando la educación primaria, de los que 4,034 son atendidos por algunos de los 510 especialistas pertenecientes a las 54 USAER que oscilan en el estado, cinco de éstas se encuentran en el Municipio de Calvillo.

Los alumnos que permitieron la elaboración del presente estudio, forman parte del total de 12,420 niños inscritos a nivel primaria en Calvillo, de los que 336 son atendidos por cinco Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular que, a su vez, cuentan con 63 especialistas que intervienen desde su área (dirección, aprendizaje, comunicación, psicología y trabajo social) con los pequeños que lo requieren y con la mayoría de los 242 docentes de aula regular distribuidos en las 52 escuelas con las que cuenta el Municipio.

Biblioteca UP Bonafina

## Capítulo 2. Análisis del estudio del arte

### 2.1. Adecuaciones curriculares

En los últimos tiempos, el aula representa el lugar propicio para que se dé la enseñanza y el aprendizaje: ya sea de forma individual o en colectivo. Lo anterior depende en gran medida del papel mediador de los docentes, que surge cuando éstos reflexionan sobre su práctica para organizar y favorecer el proceso formativo de los alumnos, por tanto, es el espacio para identificar prácticas, políticas y culturales que favorecen la participación de todos los alumnos (Sánchez, 2011, p. 46).

Como tal, deben tomarse muchas consideraciones, entre ellas el *aprendizaje activo* en el que se fomente la participación de cada uno de los alumnos en diversas actividades, utilizar el trabajo cooperativo que les permita desarrollar aptitudes y conocimientos que los lleven a solucionar problemas por medio de estrategias diversas; la *negociación de objetos*, en la que se toman en cuenta intereses y preocupaciones tanto del maestro como del alumnado; *demonstración, práctica y retroalimentación*, que refieren a estrategias que garantizan cambio y mejoras en la práctica docente; *evaluación continua*, en la que se utiliza la reflexión para el aprendizaje permanente ajustándolo a las verdaderas necesidades que se presenten concordando con los objetivos; y muy importante, el *apoyo*, para el aprendizaje eficaz generando menos tensión entre el maestro y los alumnos (SEP, 2000).

Dentro del aula, se definen las áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia, así como también se establecen los objetivos del aprendizaje, contenidos, orientaciones didácticas y de organización (Cox, 2011), para lo cual Aguirre (2006, citado por Murillo, 2012) afirma que todos estos elementos van encaminados al establecimiento y seguimiento de un currículo que al mismo tiempo se encarga de ser una herramienta indispensable para el docente en el que pueda concretar de forma eficiente los parámetros establecidos con los

que se pretende alcanzar una educación de calidad considerando las exigencias actuales, por tanto, se pretenden fusionar la acción educativa con sus contenidos, lo que va delimitado por el *currículo explícito* y el currículo oculto.

El primero refiere a todo aquello que la escuela ofrece a través del Plan y los Programas de Estudio, marca tanto las habilidades cognitivas como la información de cada materia de acuerdo al nivel que corresponda, supone responder a las necesidades educativas de los alumnos, está vinculado a los grupos sociales, las políticas educativas, la familia y el campo laboral, así mismo debe estar en constante evaluación.

El *currículo explícito* se puede verificar y sirve de guía al docente para elaborar estrategias que permitan acceder a la información que presenta; mientras el *currículo oculto*, se trasmite de manera implícita: no está escrito, sin embargo forma parte del actuar docente, además de ser de suma importancia para la aplicación de metodología y la evaluación empleada, refiere al conjunto de normas, costumbres y creencias, a los procesos dentro del aula, las técnicas grupales, la relación que existe entre el maestro y los alumnos, valores morales, entre otros. Por tanto, los aprendizajes derivan de él (SEP, 2000; Murillo, 2012).

Se sabe que, en la actualidad, la sociedad del conocimiento exige que las personas desarrollen la capacidad para interpretar los fenómenos, el manejo de la información y la creatividad en entornos cada vez más cambiantes, y que la escuela ha dejado de ser el lugar exclusivo para aprender, como lo marcan los nuevos fines de la educación según la SEP (2016), sin embargo se consideró importante iniciar con una breve referencia del aula y de los tipos de currículos utilizados dentro de la educación, debido a que se trata de dos factores que influyen de manera significativa, aunque no única, en el aprendizaje de los alumnos dentro de una escuela, y que dentro de ellos se organizan sistemáticamente los contenidos a

abordar de cada una de las materias y son esenciales para la comunicación efectiva, el pensamiento lógico y, la comprensión del contexto en que se desenvuelven maestros y alumnado.

El maestro es quien precisamente basa su acción educativa en el currículo que concreta los saberes que debe transmitir, generar, movilizar y nutrir para los alumnos, éste permite planificar las actividades de acuerdo al Plan de Estudios y a los Programas que construyen la educación por niveles, permite tener una guía estructurada de los contenidos a abordar durante cada ciclo escolar, además de que complementa su acción mediante el currículo oculto, en el que va inmerso la metodología a utilizar al momento de enseñar, así como procesos de evaluación pertinentes que le permitan tener claro los aprendizajes que los alumnos realmente están consolidando y que le posibiliten complejizar los contenidos gradualmente.

Antes de abordar por completo las Adecuaciones Curriculares (AC) es necesario referir al currículo a través de la SEP (2000), quien lo asocia a las experiencias sociales que se dan dentro del aparato escolar, incluye los contenidos como transmisión y apropiación de los conocimientos, así como los objetivos, los métodos y criterios de evaluación, incluyendo las relaciones y aprendizajes sociales. Éste no solo incluye el Plan de Estudios y los Programas de cada grado escolar, sino que refiere a los elementos que permiten explicarnos una realidad educativa: lo que pasa y cómo pasa dentro de ella, cómo deben desempeñarse sus principales actores (alumnos, maestros, familias y administrativos), la organización de objetivos, contenidos y sus secuencias, espacios, tiempos, estrategias didácticas, evaluación, y las relaciones e interacciones que existen dentro de ella.

Esto permite establecer prioridades para determinar objetivos mediante los cuales se debe buscar siempre la globalidad y transversalidad entre los contenidos, así como la igualdad y diversidad que enriquezcan al alumnado.

Actualmente, el currículo cuenta con las bases mencionadas, agregando que ahora su objetivo es más rico al contemplar la atención afectiva que se les debe brindar a los alumnos, sin importar su entorno socioeconómico, su origen étnico o género, ya que considera a la educación incluyente como parte esencial de éste, así como la calidad en la misma, proporcionando aprendizajes y conocimientos significativos para los pequeños, que impacten de forma relevante en ellos y hacer posible su uso en otros contextos, no únicamente en el escolar (SEP, 2016).

Este enfoque, que no es nuevo, pero si más amplio, favorece a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, pues pretende beneficiar las áreas que realmente le son necesarias al sujeto en cuestión, independientemente de su condición particular y el desfase que muestre en relación a su grupo, atendiendo eficazmente a su educación, de acuerdo a sus necesidades reales.

Cabe resaltar que un currículo cerrado y rígido no se presta a la atención a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos, ni a la diversidad de los estilos de enseñanza de los maestros, sin embargo, un currículo completamente abierto a modificaciones tampoco es garantía de atención a la diversidad, por lo que se debe buscar un equilibrio entre ambos, teniendo la flexibilidad de adaptarse y adecuarse a las variables que se presentan entre profesores, alumnos, familias, contextos y ambientes de aprendizaje, sin perder de vista en ningún momento los objetivos y propósitos planteados para la mejora educativa.

La Escuela, como formadora en educación tiene el deber de satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, de ofrecer en cuestiones de igualdad los recursos que les permitan desarrollar sus facultades intelectuales, emocionales y físicas, así como la obligación de proporcionar las bases indispensables que permitan a los alumnos compartir una serie de conocimientos para comprender la realidad social y natural en la que viven (SEP, 2000, p. 127), eludiendo el hecho de

que la escuela cumple una función homogeneizadora hacia los alumnos, ya que es consciente de la diversidad que existe entre los estudiantes. Como tal, cada uno cumple con características propias que los unifican: física y emocionalmente, en cuanto a sus gustos, personalidad, a su desarrollo físico, motor, psicológico y cognitivo.

Considerando todo ese bagaje de características que existe entre el alumnado, los docentes inmersos en la escuela, tienen el compromiso de responder a sus necesidades como estudiantes participando en el enriquecimiento de su vida a través del seguimiento del currículo establecido de acuerdo a las exigencias de su nivel.

Tomando como punto de partida las diferencias entre los alumnos, se asume que sus necesidades educativas igualmente difieren, y esto se debe, además de lo anterior, a que cada uno de los niños posee un ritmo y un estilo de aprendizaje propio, ya que sus capacidades y habilidades son distintas; además de la fuerte influencia que tienen los contextos en los que se desenvuelven: familiar, social, escolar y áulico, que evidentemente no es el mismo a pesar de coincidir en algunos.

Todos los factores internos y externos actúan sobre las expectativas que tengan hacia el conocimiento, la forma en que lo conciben y lo procesan para finalmente hacerlo suyo. Por tanto, se espera que la población escolar se nutra de competencias que le permitan responder a las adversidades de la vida, sin importar las condiciones en las que ellos se encuentren.

Para lograr este objetivo de la educación, el maestro debe hacer uso de nuevas estrategias que le permitan acercar a cada uno de sus alumnos al aprendizaje, independientemente de sus características propias, sobre todo si se

trata de un estudiante que no solo posee necesidades educativas como el resto de sus compañeros, sino que posee Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales le impiden acceder al currículo general de forma convencional, requiriendo de apoyos extra que favorezcan su aprendizaje.

De tal manera que adecuar el currículo, la evaluación y la metodología empleada evitará que la diversidad en las particularidades de los alumnos les limiten el acceso a la educación regular, además de servir como guía fundamental para la intervención eficaz con el alumno.

Las adecuaciones del currículo que hace el profesor no consiste solamente en su ajuste a determinadas condiciones individuales o sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar... bajo este supuesto, debemos ser muy cuidadosos para no minusvalorar las posibilidades de progreso de estos alumnos cuando podemos ofrecerles un entorno educativo y unos métodos didácticos adecuados (SEP, 2000, p. 128).

De tal modo, las adecuaciones curriculares (AC) constituyen un elemento fundamental para la inclusión educativa, y con la finalidad de que estas sean sistemáticas y acertadas, el docente debe de tomar en cuenta tanto la planeación, como la evaluación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Para realizar la planeación es conveniente tener el conocimiento del Plan de Estudios y de los Programas de la Educación vigentes, éstos proporcionan al docente el enfoque adecuado de las diferentes asignaturas, incluyen los contenidos que el alumno debe adquirir durante su Educación Básica y sugieren actividades que favorecen el desarrollo de capacidades, se debe dominar su orientación teórico-práctica, enfoque y propósitos generales, el manejo de conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretendan desarrollar en cada asignatura considerando el nivel educativo y el grado escolar del que se trate, así como la situación institucional para el servicio educativo, lo cual implica tener presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela, el conocimiento de las características y necesidades educativas del alumnado.

Finalmente, viene la evaluación de los alumnos con NEE, que únicamente puede precisarse con la evaluación psicopedagógica, ya que muchos maestros llegan a pensar que tienen un gran número de estos niños por cuestiones conductuales o de desinterés en los contenidos, características completamente ajenas a éstas.

La *evaluación psicopedagógica* es un documento empleado por los profesionales de E.E. (Educación Especial), en éste se vacía toda la información que se considera relevante y que impacta en el proceso de aprendizaje del menor, a través de ésta se puede analizar la situación completa del niño para determinar cuáles serán las áreas a favorecer para su desarrollo educativo. Más adelante se aborda éste tema con un poco más de profundidad.

Retomando las AC, García et al. (2000), refiere a ellas como la respuesta inmediata a las Necesidades Educativas Especiales, ya que se trata de un currículo individualizado que pretende dar respuesta educativa a aquella población que lo requiere y que no satisface un currículo común o regular.

Según lo demande cada alumno, se debe adecuar la metodología de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de los contenidos, los procedimientos de evaluación y/o los propósitos del grado escolar que corresponda, siempre en función de los propósitos generales del Plan de Estudios y del Programa correspondiente que son los únicos que no se adecuan, precisamente porque se pretende que el alumno con NEE al estar integrado en la escuela regular pueda tener un acercamiento a ellos a pesar de requerir el empleo de estrategias diferenciadas por parte del maestro, y de él mismo.

Es importante señalar que el hecho de tener la opción de adecuar el currículo, no significa que se trate de cambiar los fines de la escuela o de la educación a razón de las características de cada uno de sus integrantes, sino que ella debe orientarse a estos objetivos atendiendo y satisfaciendo las necesidades educativas de todo el alumnado.

En consecuencia de lo anterior se debe considerar como aspecto fundamental el conocerlos a fondo, entrar en acción entendiendo todas sus características a favor y en contra, es decir, aquellas habilidades que fortalecen al alumno dentro y fuera de la institución, así como las barreras que le obstaculizan la adquisición y apropiación de aprendizajes para entonces, después de un análisis profundo y en función de estas fortalezas y debilidades, se puedan determinar las adecuaciones pertinentes que le permitan tener un impacto significativo de los contenidos abordados por el docente.

Así pues, se pueden definir las AC como el eslabón fuerte de la inclusión, ya que mediante éstas es posible integrar al niño con Necesidades Educativas Especiales a un contexto regular, atendiéndolo en consideración a todas las áreas

de su desarrollo integral: psicomotriz, psicosocial, psicoafectivo, y psicocognitivo, resultando, por ende, la inclusión educativa.

La inclusión, dentro del ámbito educativo, es entendida como una educación eficaz que satisface las necesidades educativas de todos, atendiendo a las características psicológicas y sociales de los alumnos fomentando en ellos independencia y estableciendo, al mismo tiempo, una educación diversificada, colaborativa e incorporada que evite a toda costa la desigualdad e injusticia, además percibe la heterogeneidad del alumnado como un recurso que debe optimizarse para enriquecer la dinámica escolar (García y Aldana, 2010).

Estas adecuaciones definen las metas, los contenidos y los procedimientos de enseñanza basados exclusivamente en las características y la situación real del pequeño, para lo cual se requiere terminantemente de la capacidad y habilidad de adaptación del docente dentro de su intervención ya que “el papel del maestro es decisivo para el éxito de la escuela..., es la clave para el aprendizaje de los niños” (Cohen, 1997, p. 101).

Respecto a esto, García Cedillo et al. (2000) comentan que, cuando los profesores comiencen a considerar los lineamientos que marcan el Plan de Estudios y los Programa de cada grado escolar como una propuesta flexible, capaces de ser adaptados a las condiciones que demanden sus alumnos, en consideración de sus intereses y a su labor docente, se abrirán oportunidades que enriquezcan la acción educativa trascendente.

De acuerdo a los elementos mencionados por la SEP (2000) y Murillo (2012), en que la elaboración de un currículo tiene un peso determinante en la formación académica de todo el alumnado incluyendo a aquellos con NEE asociadas o no a

una discapacidad, así como en la metodología necesaria para el impacto pedagógico que se busca dándole el rumbo necesario al sistema educativo se determina que, las adecuaciones curriculares deben realizarse de forma óptima, en función de las particularidades del grupo y de las características individuales de los integrantes, por lo que se delimitan las siguientes consideraciones vistas como indispensables para cumplir con la objetividad de este procedimiento, atendiendo a:

- Establecer prioridades que permitan la elaboración de estrategias necesarias para la intervención pertinente y eficaz con el alumno con Necesidades Educativas Especiales.
- Basar la planeación en la Propuesta Educativa Específica (PEE), documento que funciona como guía central del trabajo que se realizara con dicho alumno, tanto el personal de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), como el docente regular deben poseer una copia, la elaboración la realizan ellos junto con los padres de familia, con el fin de que cada actor aporte información significativa que abone al proceso educativo del menor, en ésta se especifican tanto sus fortalezas, como sus debilidades, determina la participación de la familia, los apoyos que el estudiante requiere ,y precisa el tipo de adecuaciones necesarias para la atención a sus NEE (SEG, 2015).
- Seleccionar cuidadosamente y utilizar de forma funcional los instrumentos de evaluación, pues representan un elemento imprescindible para realizar el seguimiento de las AC, y en caso de ser necesario elaborar las modificaciones que se precisen.
- Además, dar a conocer estas adecuaciones a todos los que interactúan con el niño (profesores, familia, comunidad), y optar por la mejor manera para comunicarlas, dependiendo del actor con el que se abordaran,

a fin de asegurar el claro entendimiento de éstas para su aplicación en los contextos correspondientes. De esta manera todo el que tenga relación directa con el niño aportara de acuerdo a sus posibilidades al desarrollo óptimo de sus habilidades intelectuales, destrezas, capacidades y actitudes que se pretenden consolidar.

Estas adecuaciones buscan primordialmente fundamentar los propósitos generales de cada nivel educativo en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y en este caso utilizarlos de guía para desarrollar un trabajo en función de la inclusión en conjunto con el equipo de Educación Especial y maestros de aula regular, realizando los ajustes pertinentes a contenidos y metodología necesarios para mejorar la intervención.

Es necesario resaltar la importancia que tiene el dominar la elaboración de las AC para los maestros de aula regular pues, aunque al tener alumnos con Necesidades Educativas Especiales trabajara en forma colaborativa con el equipo de USAER, requiere plantear sus propias modificaciones en cuanto a metodología, como al currículo que está manejando para el grupo a fin de favorecer el proceso de aprendizaje de cada uno de sus educandos, ya que como menciona Sarasola (2007, citado por García y Aldana, 2010), tanto educación regular como Educación Especial mantienen sus funciones y sus significados muy particulares, trabajando juntos sobre un mismo objetivo, que es la inclusión educativa.

Enfatizando que la función de la USAER dentro de la escuela regular, va encaminada a ejercer un servicio de apoyo que oriente al maestro de grupo y juntos optimizar la atención del alumnado con NEE a fin de lograr la escuela inclusiva, esta unidad de apoyo, conformada por el área de aprendizaje (maestro de apoyo que por lo general permanece en la misma escuela), el área de comunicación, psicología, trabajo social y dirección, también debe cooperar en el diseño y desarrollo del

currículo con el fin de mejorar los procesos educativos de la escuela, dentro del aula y en la familia, promoviendo la participación activa de todos los que operan a favor de la educación del alumno con Necesidades Educativas Especiales y del vencimiento de sus barreras para acceder al aprendizaje (Sánchez, 2011).

Además el equipo de apoyo brinda asesorías y orientación a los maestros de aula regular mediante el acompañamiento al proceso de planeación, en la implementación de estrategias diversificadas y a la evaluación (Sánchez, 2011), elementos que elaborados y aplicados de manera pertinente favorecerán la atención educativa del menor, y nutrirán a su vez, la práctica docente del maestro de aula regular dotándole de herramientas que le ayudaran a potencializar las habilidades que mejoraran su metodología de enseñanza, respondiendo verdaderamente a las NEE de sus alumnos.

Es importante resaltar que, aunque maestros de apoyo y profesor de aula regular trabajen colaborativamente hacia un mismo propósito no cumplen con las mismas funciones, el primero direcciona su trabajo “a una o alguna de las áreas de desarrollo, para mejorar la capacidad del alumno para aprender, o a desarrollar competencias para que se adapte mejor a su medio” (Hernández, 2012), además de fomentar la inclusión en la educación básica; mientras que el segundo, responde a las exigencias curriculares de acuerdo al grado escolar en el que se encuentra, considerando a cada uno de sus estudiantes y actuando a favor de la inclusión.

A pesar de que el equipo de apoyo esta para orientar y trabajar junto al maestro de aula regular a fin de favorecer la educación integral del alumno con NEE es importante que aprenda a elaborar sus propias adecuaciones curriculares y estrategias de intervención que le permitirán aproximar a todos sus alumnos a los propósitos educativos sin importar sus características propias, aunque si actuando

en función de ellas. También debe encargarse de mantener la cercanía con los padres de familia para dar un mejor seguimiento a su trabajo.

Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares es necesario partir del nivel de desarrollo psicomotriz, psicosocial, psicoafectivo y psicocognitivo del alumno, ya que a través de ellas se dará la intervención, que acertadamente se concibe como una guía que determinará la dirección que tomen dichas áreas. Es ahora cuando el papel del maestro de grupo llega a tener mayor peso en el aprendizaje significativo y adaptación del alumno con NEE, por lo que se requiere de la consideración de los intereses del menor, de sus motivaciones, habilidades, capacidades y, por supuesto, del conocimiento de sus verdaderas necesidades.

Por tanto, la SEP (2000) afirma que después de que el equipo de USAER defina las Necesidades Educativas Especiales del alumno por medio de la evaluación psicopedagógica y establezca los aspectos que realmente necesita favorecer para lograr que el alumno alcance los propósitos educativos, el profesor regular deberá establecer prioridades basadas en sus necesidades, como:

- El uso de aparatos o herramientas que el niño requiera cuando se trata de alguna discapacidad (aparatos ortopédicos, silla de ruedas, bastón, lentes, lenguaje manual, braille, maquina perkins, ábaco, aparatos auditivos, etc.).
- Los aprendizajes que favorecen el desarrollo autónomo del niño para que satisfaga sus necesidades básicas, que refiere al funcionamiento independiente en base de las habilidades adaptativas.
- Que la selección de aprendizajes que están a su alcance garanticen el ser utilizados de forma eficaz, lo que pretende que los

aprendizajes le sean funcionales y satisfagan sus necesidades personales, educativas, sociales, laborales y estén basados en su realidad.

- Aprendizajes que propician sus habilidades sociales e interacción con iguales favoreciendo la comunicación.
- Selección de medios que promuevan el aprendizaje en función de sus posibilidades (hacer uso de los materiales físicos, teóricos, prácticos y tecnológicos que estén al alcance del docente).
- Aplicación de estrategias diversificadas, lúdicas y llamativas que ayuden a mantener el interés del menor, procurando el perfeccionamiento de la metodología en función del alumnado.
- Tomar en cuenta los intereses y motivaciones del alumno independientemente de su edad permitiendo que se promueva un ambiente de confianza.
- Evitar las prácticas comunes de aprendizaje y optar por actividades contextualizadas a través de la diversificación de estrategias de intervención que permitan hacer más factible la adquisición de los aprendizajes a través de los contenidos curriculares.

Es importante recordar que las AC son una herramienta esencial para el docente, pues éstas garantizaran el logro de objetivos propuestos para todos sus alumnos, evitando la exclusión de alguno de ellos debido a sus diferencias individuales respecto al grupo en el que se encuentra integrado, por tanto deben considerarse como una estrategia de planificación y adoptarla como parte del actuar cotidiano del docente, y que al mismo tiempo se debe ser muy cuidadoso al

momento de seleccionar la adecuación que se requiera para que realmente sea la que satisfaga las Necesidades Educativas Especiales del alumno.

A raíz de esto, cabe mencionar que las adecuaciones curriculares están divididas en dos importantes grupos delimitados por las modificaciones que se deben realizar al currículo, al contexto áulico o escolar, y/o a la metodología empleada de acuerdo a las N.E.E. que los alumnos con o sin discapacidad puedan presentar. Adelante se especificarán cada uno de los tipos de adecuaciones existentes, no sin antes aludir nuevamente al término *evaluación psicopedagógica*, que se mencionó anteriormente y en el que se considera necesario profundizar un poco más.

Se abordará el concepto a partir de la primera palabra que lo compone: “evaluación”, elemento que claramente está inmerso en el sistema educativo. Cassany, Luna y Sanz (2000), lo consideran como un proceso de valoración educativo que permite analizar los resultados de un alumno de forma amplia y objetiva. Por medio de ésta es posible medir los conocimientos adquiridos de los alumnos a partir de ciertos criterios, además de que proporciona información preciada mediante la cual se abrirá un panorama más amplio del estudiante.

Por otro lado, hay quienes retoman las competencias para la vida aludiendo a que la evaluación “determina lo que ha logrado en el saber, saber hacer, ser y estar en las diversas asignaturas o campos formativos” (Hernández, 2012), además de establecer estos resultados para actuar en función del aprendizaje, identificando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del alumno, asimismo puede ser una herramienta útil para el maestro, tanto de aula regular como de Educación Especial, al identificar los apoyos necesarios para la intervención con el niño, pues se obtiene a partir de diversas fuentes, permitiéndose tomar decisiones de manera oportuna y pertinente (Balbuena, 2013).

A partir de esto, se puede abordar mejor la *evaluación psicopedagógica*, siendo éste un documento elaborado de forma colaborativa entre el maestro de grupo del alumno con NEE y el equipo de apoyo de Educación Especial.

Este espacio es aprovechado para que cada uno de los maestros (de educación regular y especial que intervienen con el niño) aporte información sobre los aprendizajes reales del alumno, y así tomarlos como punto de partida para la intervención, posibilitando determinar el tipo de apoyo que se le brindara de acuerdo a sus saberes, competencias y habilidades, así como a las áreas que se pretenden favorecer u optimizar. Es de suma importancia concebir este documento como una fuente de “información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las Necesidades Educativas Especiales de sus alumnos” (García et al., 2000).

La evaluación psicopedagógica es entonces, un proceso sistemático al que se le debe dar seguimiento para lograr el desarrollo del estudiante en cuestión, se considera flexible pues es posible modificarlo durante el proceso de acuerdo a la evolución del alumno en respuesta a la intervención basada en ésta (García, et al., 2000; Hernández, 2012; Balbuena, 2013).

Mientras tanto, Hernández (2012) hace mención de las estrategias importantes que se deben llevar a cabo para obtener un “perfil de aprendizajes logrados” que permitirá la elaboración de este documento: a) analizar y procesar la información recabada mediante la observación del docente; b) analizar conscientemente las evaluaciones aplicadas; c) utilizar la mediación para conocer lo que el alumno es capaz de hacer solo o con ayuda; d) la aplicación de una pequeña evaluación de los prerrequisitos para el aprendizaje y determinar qué elementos faltan; e) entrevista a padres o tutores que permiten conocer la situación familiar del niño; y f) aplicar instrumentos extra, como test, instrumentos

psicométricos y evaluaciones neuropsicológicas para conocer a fondo los procesos del menor.

Así mismo, García et al. (2000) anexan elementos que facilitaran su claro entendimiento: 1) orientar la evaluación con una perspectiva más pedagógica y no exclusivamente clínica; 2) enfatizar el carácter educativo del proceso de evaluación; 3) incluir los instrumentos psicométricos que ampliaran el panorama; y 4) tomar en cuenta que el reporte de los resultados de la evaluación será leído y comentado dentro de los límites de confidencialidad.

Después de realizar la evaluación psicopedagógica, el siguiente paso es el llenado de la Propuesta Educativa Especifica (PEE) en conjunto, todos los profesionales de Educación Especial y regular que intervienen en el proceso educativo del alumno con NEE, así como con los padres de familia, determinan de forma clara el tipo de adecuaciones de acceso y/o al currículo que el alumno requiere de acuerdo a las condiciones generales de su desarrollo integral.

### **2.1.1. Tipos de adecuaciones**

Después de una evaluación psicopedagógica al alumno, de establecer sus necesidades educativas, y determinar las prioridades a considerar para la intervención eficaz, el equipo de apoyo, en colaboración del maestro de aula regular, deberá determinar el tipo de adecuaciones factibles para favorecer su aprendizaje, buscando a través de éstas la promoción de habilidades y capacidades que le son necesarias para responder a las exigencias escolares, personales y sociales, dichos elementos se plantean en la PEE.

Como se mencionó en el tema anterior, las adecuaciones están divididas en dos grupos principales, encargados de transformar los elementos que influyen en el

aprendizaje óptimo del menor a partir de sus fortalezas, sus áreas de oportunidad, su ritmo y su estilo de aprendizaje, se trata de las adecuaciones *de acceso al currículo* y las *adecuaciones en los elementos del currículo* (García et al., 2000):

- **Adecuaciones de acceso al currículo**

Consisten en facilitar los recursos físicos que favorezcan el aprendizaje que requiera el alumno, por ejemplo: de crear condiciones físicas, como sonoridad, iluminación, y accesibilidad al espacio y en cuanto al mobiliario de la escuela, haciendo que los alumnos puedan desplazarse, estudiar y participar en las actividades escolares y de socialización más autónomamente, que le sea posible establecer relaciones con maestros, personal de apoyo e iguales.

Algunos de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden requerir únicamente de este tipo de adecuaciones para poder acceder más fácilmente al currículo ordinario; éstas se relacionan con las adaptaciones a las instalaciones de la escuela, los cambios en el aula del alumno y/o apoyos técnicos o materiales específicos que solicite.

- **Adecuaciones en los elementos del currículo**

Son las que se realizan directamente sobre los contenidos, las actividades, los métodos, la evaluación, los recursos, el uso objetivo de tiempos y la intervención. Como todo tipo de adecuación, éstas van muy acordes a las características particulares del alumno, tratando de favorecer sus áreas de oportunidad, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje, dando pautas de actuación, estrategias, instrucciones concretas y precisas, a través del apoyo directo y el modelado.

Éstas específicamente se encargan de “modificar” la metodología, la evaluación, y los contenidos establecidos por el Plan y los Programas de Estudio. Algunas adecuaciones pueden ser más significativas que otras, todas elaboradas y aplicadas en función del aprendizaje del niño con Necesidades Educativas Especiales.

Además, las adecuaciones a los elementos del currículo se pueden realizar a partir de tres tipos, según se requiera, la SEP (2000) menciona a: las *adecuaciones a los contenidos de enseñanza*, que actúan directamente sobre el Plan y Programas de Estudio, la reorganización y simplificación de contenidos e indicaciones mediante las que se llevaran a cabo las actividades a fin de hacerlos más accesibles al alumno con Necesidades Educativas Especiales, también dentro de éstas es posible eliminar contenidos que no se consideren relevantes en el alcance los objetivos propuestos para el niño en atención, ya que antes se jerarquizaron las prioridades.

Las *adecuaciones a la metodología*, que refieren a las técnicas utilizadas para impartir la enseñanza, las estrategias diseñadas y empleadas a fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, así como hacer uso de recursos diversificados que ayuden a llegar a la meta establecida con el menor.

Y finalmente, las *adecuaciones a la evaluación*, que son las que consideran la utilización de criterios y nuevas estrategias que permitan al docente conocer el grado de aprendizajes consolidados en el alumno, en éstas se hace uso de instrumentos diferenciados que se aplicaran en congruencia con las habilidades y actitudes que presente, y en función de los contenidos abordados.

Así mismo, el momento de evaluar dependerá de las mismas características y ritmos del estudiante. Para llevarlo a cabo, el maestro puede aplicar la observación directa dentro y fuera de clases, entrevistas a padres de familia, maestros de grupo y al mismo estudiante, basarse en los diferentes tipos de evaluación (heteroevaluación y coevaluación), y en elementos que le brinden información real del proceso que se ha llevado a cabo.

Al realizar cualquiera de los tipos de adecuaciones que requiera el alumno de acuerdo a sus Necesidades Educativas Especiales, es necesario abrir la mente a posibles modificaciones a fin de lograr el acercamiento óptimo del niño a los aprendizajes, además de que es indispensable estar consciente de sus habilidades y áreas de oportunidad, competencias e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje, así como de su ZDP, considerándolo como punto de partida.

Con estos elementos se podrán diseñar las adecuaciones correspondientes que permitan llegar a metas reales según la situación y características del alumno, como a su desarrollo integral, siempre y cuando no se pierda de vista el currículo regular, sobre todo los propósitos generales.

El docente que interviene con alumnos con NEE debe ser sumamente objetivo evitando las inferencias, así como no debe perder de vista la importancia y necesidad de conocer al máximo sus áreas de desarrollo a fin de brindar una intervención exhaustiva junto con una educación de calidad.

#### - **Adecuaciones a los contenidos de enseñanza**

Estas son las que actúan por completo sobre los medios que permiten al docente trabajar las habilidades de los alumnos basados en los aprendizajes esperados. Para poderlas realizar, se deben considerar completamente los

objetivos que se plantearon para el alumno que las requiere de acuerdo a sus fortalezas y a sus debilidades, así como las áreas que se pretende favorecer a fin de que los aprendizajes le sean significativos.

En ocasiones, este tipo de adecuaciones pueden tornarse más significativas que otras, dependiendo del contenido a abordar, ya que se puede tratar de simples adaptaciones como son retomar la lección trabajada anteriormente, hasta implicaciones mayores, como eliminar algunos contenidos que el docente considere que no son esenciales para el alumno, y que se desfasan completamente de los propósitos previstos para él (Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 2014).

Es por eso que, para realizar las adecuaciones a los contenidos de enseñanza, el docente debe de desarrollar la habilidad de hacerlo como se requiere para asegurarse que sean acordes a los propósitos establecidos, y así esta acción tenga el impacto educativo en el alumno con Necesidades Educativas Especiales que se espera.

#### - **Adecuaciones la metodología**

La metodología, comúnmente refiere a la técnica utilizada para dar respuesta a una situación, sin embargo, esta misma palabra empleada en términos educativos tiene un matiz un poco más específico. Para Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1998), la metodología no solo supone una secuencia de acciones ordenadas, sino que estas acciones se consideran procedimientos más o menos complejos que fundamentan el estilo o método de actuación ante la pedagogía.

La metodología tiene gran peso en los resultados educativos, por lo tanto, refiere a la forma específica que adopta el docente al momento de enseñar a sus

alumnos, es la manera muy particular de encaminar el aprendizaje hacia los contenidos, los principios y los propósitos educativos que, a su vez tiene que ver con las actividades con las que se relacionan maestro y alumnos, la organización y la planificación que contribuyen al desarrollo de competencias en el ambiente educativo. Estas formas de enseñanza podrían incluso ajustarse a las condiciones contextuales y personales de los alumnos, adecuándola a las demandas y necesidades del grupo, viéndose el ajuste a la metodología como una importante habilidad del maestro.

De tal forma, Duque y Reyes (2014) mencionan que la metodología del maestro puede basarse en instrumentos o estrategias de enseñanza diferenciada, por ejemplo: el aprendizaje basado en proyectos, que funciona a través de un conjunto de actividades coordinadas, con un comienzo y final específico; el aprendizaje basado en problemas, mediante el que se resuelven problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos; el análisis de casos, en el que se presenta una historia real a la que se le plantea una situación que requiere ser analizada para proponer una solución; y metodología Van Dijk, que trata de un enfoque basado en el establecimiento de experiencias motoras a través del movimiento, elemento que constituye el funcionamiento de todo aprendizaje. Así mismo, consideran que la mediación que se le dé al proceso de éstos constituye una parte importante de la metodología.

Dado lo anterior, la forma de enseñanza, las técnicas, los estilos, modos de interacción o la *metodología* empleada por el docente determina significativamente el cómo y cuánto se aprende y la manera en que los alumnos se apropian de los conocimientos que, por supuesto, tiene un peso importante en el aprendizaje de valores, actitudes y aptitudes, así como la elaboración y empleo de procedimientos que les permitan responder de forma asertiva a la información.

Por lo tanto, el currículo explícito y el currículo oculto funcionan de manera conjunta con la metodología, incluyendo contenidos y objetivos, métodos y criterios de evaluación, sin limitarse a lo meramente académico, incluyendo las relaciones y aprendizajes sociales (SEP 2000).

La metodología que emplea cada docente considera diversos factores internos y externos a él, al grupo y al contexto. Por mencionar algunos, se encuentran: las condiciones de infraestructura en las que se ubica su escuela y aula, los recursos a los que tiene alcance, el contexto en el que se desenvuelven él y sus alumnos, las estrategias que considera pertinentes para el abordaje de los contenidos y el cómo los alumnos los asimilan.

Muy importante también: el nivel curricular que presenta el grupo, las competencias que pretenda desarrollar o favorecer durante el curso, la completa inclusión de alumnos que requieran de apoyo extra para acceder a los aprendizajes (más específicamente de casos con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad), los ritmos y estilos de aprendizaje a nivel grupo y en lo particular, los intereses, preocupaciones, habilidades, fortalezas, áreas de oportunidad de los chicos, e incluso la formación académica del mismo maestro.

Otro factor relevante es la motivación en el niño dentro del aula educativa o, en sí, del contexto escolar para favorecer y propiciar aprendizajes y saberes que lo conlleven a un desarrollo integral, tanto cognitivo como social y afectivo. Si bien, el educador debe ser consciente de que independientemente de las condiciones infraestructurales, sociales, contextuales o personales de los pequeños a los que está a cargo debe apropiarse de algunas consideraciones extra que efficienten su intervención como docente.

A continuación, se plantean algunas de estos fundamentos contemplando la percepción de la SEP (2000) y de Maqueo (2005) sobre la importancia de la modificación de la enseñanza del docente para facilitar el aprendizaje realmente significativo para el alumno, quien deberá encontrar al mismo tiempo el sentido a los contenidos dándoles un valor funcional en sus diferentes contextos:

- Los alumnos optimizan su aprendizaje a través de la participación activa en clases, el formular y externar dudas que después les sean clarificadas afianza sus conocimientos, hacer uso de la elaboración de cuestionamientos por parte del profesor que sirvan como guía para promover la participación de su grupo, tomando en cuenta de que las aportaciones de los alumnos muchas veces pueden enriquecer el aprendizaje entre sus iguales.
- Es importante incorporar en la práctica el empleo de actividades lúdicas y estrategias diversificadas que les dé la oportunidad de descubrir por ellos mismos el conocimiento ayuda a la construcción de aprendizajes significativos, así como aceptar procedimientos nuevos para llegar a un mismo resultado, investigar y discutir acerca de un tema de su interés, el trabajo colaborativo, el enfrentarlos al rescate de significados o de información en la clase.
- Tratar de que el docente se posicione únicamente como orientador de conocimientos aprobando que los alumnos exploren y aprendan mientras crean e interactúan.
- Es necesario considerar la valoración de conocimientos, la actitud y rendimiento tanto del alumnado como de la práctica docente y la intervención, por lo que se recomienda hacer uso de la heteroevaluación, la coevaluación y autoevaluación a fin de concientizar sobre los aprendizajes

adquiridos como proceso de la formación integral, se pueden llevar a cabo mediante ejercicios diversificados en tiempos determinados.

- Evitar caer en la monotonía, permanecer la jornada completa dentro del aula, el copiar o resolver problemas en el cuaderno todo el tiempo resulta tedioso para los alumnos, haciéndoles perder el interés y muchas veces con esto se evitan las experiencias de aprendizaje. Además de adoptar la creatividad como base de intervención educativa se requiere de contextualizar las actividades que se empleen, ya que los estudiantes se sienten cómodos, con la confianza para expresarse, además de que les será más fácil trasladar los aprendizajes adquiridos en la escuela a otros contextos.

- Reconocer los triunfos de los alumnos ayuda a reforzar sus virtudes y confianza, en lugar de señalar sus errores, pues éstos son considerados como fuente de crecimiento, por lo que deben ser tomados como tal, sin reproches que lastimen la autoimagen del niño o la que los demás tienen de él.

- Implicar la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados en función de las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos, en cuanto a:

- Los agrupamientos, ya que es necesario determinar bajo que modalidad se realizaran las actividades, si es en forma individual, subgrupal o grupal, dependiendo de la complejidad del contenido o de la funcionalidad que represente este tipo de agrupamiento. Si se trata de trabajos de investigación es recomendable optar por el trabajo en equipo, pues la interacción con los otros integrantes favorece la socialización, el intercambio de ideas y el aprendizaje entre pares; bajo esta modalidad los niños tienen la oportunidad de aportar experiencias y conocimientos

que enriquezcan la investigación, además de poner en juego la toma de decisiones y de organizar como ellos crean conveniente para llevar a cabo su trabajo, como determinar la función de cada uno haciéndose parte de la actividad sin llegar a sentirse excluido. Cuando se trata de contenidos más abstractos, es mejor trabajar de forma individual, brindando la atención personalizada que el niño necesita para adquirir y comprender el aprendizaje que se le presenta.

- Los materiales de trabajo, pues la diversificación entre éstos puede llegar a presentar la solución para que el alumno acceda al aprendizaje que de otra manera no ha logrado comprender, así como al desarrollo de habilidades. El docente debe ser muy cuidadoso al momento de seleccionar el material con el que va a trabajar asegurándose de que el alumno con NEE le sacara provecho. El material que se utilice debe ser llamativo y funcional, seleccionado de acuerdo a las características del niño y al contenido que se pretende abordar (impresos, gráficos, mixtos, auditivos, visuales, tecnológicos, concretos, juegos de mesa, juguetes, alimentos, entre otros).

- Los espacios para realizar el trabajo, ya que es importante considerar las actividades que se pueden llevar a cabo fuera del aula o de la escuela, y que por lo general por medio de éstas se amplían las experiencias y al ser mucho más contextualizadas le es más fácil al alumno transferir los aprendizajes adquiridos en la escuela o por/con el docente a los otros contextos en los que se desenvuelve, dándole paso a la adaptación a las exigencias escolares, sociales y laborales.

- La distribución de tiempo, ya que como se ha mencionado antes, no todos los alumnos cumplen con el mismo ritmo de aprendizaje, para algunos alumnos es necesario brindarle la posibilidad de terminar la tarea propuesta a su ritmo, evitando que caigan en la frustración debido a que les es imposible trabajar a la par de sus compañeros. Es importante

hacer presente que la presión ejercida por el docente o por parte de sus mismos compañeros generará ansiedad en el pequeño con Necesidades Educativas Especiales llevándolo al fracaso de la actividad que al mismo tiempo repercutirá significativamente en su auto concepto y autoestima.

Todas estas consideraciones, además de ir encaminadas a la mejora de la intervención docente, abordan de forma amplia el propiciar ambientes cómodos para los estudiantes, en los que sea factible la generación y apropiación de aprendizajes.

La propuesta 2016 de la SEP, aporta la inserción de valores, normas sociales y de convivencia dentro de la instrucción de contenidos de índole socioemocional, ético y cívico a las prácticas educativas, así como el desarrollo de una cultura de inclusión, donde se pueda fomentar el aprendizaje cooperativo, sirviendo los alumnos más avanzados como apoyo dentro del grupo para el desarrollo educativo de aquellos que lo requieran.

Como aportación importante, García et al. (2000) refieren a que la magnitud, profundidad, variedad y característica de cada adecuación empleada debe ser elaborada en correspondencia con la realidad de cada escuela, de cada aula, y principalmente, con las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos atendidos, así como también el trabajo en conjunto con todos los implicados en la educación del menor, y darle el peso que tienen las opiniones de los padres y sus características individuales y familiares.

En cuanto al maestro del estudiante con N.E.E. se pretende reforzar su trabajo en función de todo lo mencionado anteriormente, planteándolo en una planeación funcional que encause a una metodología que nutra su aprendizaje y lo conduzca a la adquisición de competencias y habilidades que le permitan responder

de forma eficaz a las exigencias del medio en el que vive preparándolo para combatir el futuro, mejorando su calidad de vida, siendo él parte esencial para favorecer la inclusión total del alumno.

Así mismo, le es fundamental el apropiamiento de la *Normalización*, que refiere a ofrecer los servicios o técnicas que la persona con NEE requiera para que pueda alcanzar una buena calidad de vida, disfrute de sus derechos como persona y tenga la oportunidad de desarrollar sus capacidades; la *Integración*, que habla acerca de actuar a favor de que el alumno con NEE pueda participar en actividades iguales al de la sociedad en la que vive valorando sus capacidades; la *Sectorización*, que trata de descentralizar la escuela regular, abriendo sus puertas a esta población; y la *Individualización de la enseñanza*, que es adaptar las formas de enseñanza a las NEE del alumno haciendo uso de las adecuaciones curriculares, todas éstas como parte de los principios generales de la inclusión educativa buscando siempre desarrollar una acción docente más rica que le permita al alumno con NEE aprender de acuerdo a sus potencialidades (SEP, 2000).

Al mismo tiempo, no se debe dejar de lado la comunicación que funciona como estrategia fundamental para favorecer las relaciones que se den dentro y fuera de la escuela, sea o no entre pares, considerando que detrás de esto se encuentra la calidad educativa tan buscada por la sociedad, las autoridades educativas y gubernamentales, los docentes y los mismos estudiantes.

Consideremos entonces, la participación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la escuela regular como parte de la equidad educativa, punto central para el desarrollo óptimo de las prácticas docentes que renuevan las mejoras en los resultados educativos.

De manera específica, las adecuaciones a la metodología incluyen todas aquellas “adaptaciones” que se pueden realizar a la forma de enseñanza para favorecer la adquisición de los aprendizajes esperados de cada uno de los alumnos, considerando sus características propias y en conjunto como grupo, existan o no NEE entre sus integrantes.

Estás a su vez, incluye todos los elementos que conllevan a su práctica, es decir, a la planeación, donde están inmersas las adecuaciones en los elementos del currículo, los contenidos que vienen ya establecidos por el Plan y los Programas de Estudio, la organización de espacios, que refiere a las adecuaciones de acceso al currículo, el uso de material didáctico que favorezca la utilización individual del mismo, incluyendo el material concreto, los cambios en el tipo y tamaño de letra, los colores que se utilizan, graficas o imágenes con las que se apoyen las sesiones, audios, videos que complementen la lección, facilitar la manipulación del material escrito de acuerdo a las necesidades de los niños, grosor de hojas, marcas en ellas, etc., las estructuras gramaticales y el vocabulario que se utilicen siempre de acuerdo al nivel de los alumnos, instrucciones concretas y claras (de una en una en caso de que se requiera), complementar la lección promoviendo la reflexión del estudiante por medio de cuestionamientos, y cada una de las estrategias que se requiera emplear en función del alumnado.

Ahora bien, si se trata de adecuar la metodología a favor de la plena inclusión de un integrante con Necesidades Educativas Especiales, se precisa de un mayor cuidado sobre los elementos antes mencionados a la hora de realizarlas, ya que se busca beneficiar tanto a dicho alumno, como al resto del grupo, “la idea de la inclusión es transformar, no sólo es acceder, es sobre todo ofrecer una educación de calidad que dé respuesta a las diferencias, es hacer efectivo para todos el derecho a la educación” (Blanco, citado por Tovar, 2007, p. 9).

Es indispensable tomar en cuenta todas las condiciones que favorecen o que puedan obstaculizar el acceso del niño al aprendizaje para actuar sobre éstos, desde algunos tan subjetivos, como sería la ubicación que se le dé dentro de las actividades escolares, cerca de quién se encuentra, las interacciones que se pueden propiciar, los distractores que puede haber a su alrededor, el acceso que tiene a la exposición de su maestro o de sus propios compañeros, qué su desplazamiento no se vea limitado, hasta que el profesor pueda supervisar el trabajo del menor sin que éste se sienta sumamente observado y al mismo tiempo desarrolle independencia y responsabilidad.

Y como factores más extrínsecos, el introducir métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje específicas como pieza clave para que sea capaz de apropiarse de los contenidos, la innovación de estrategias, la utilización de actividades diferenciadas, el salir de lo tradicional y tedioso para comenzar con un ambiente de aprendizaje más didáctico, que motive e invite a los alumnos a participar y ser parte de esta nueva dinámica.

Igualmente se requiere considerar, en cada una de las propuestas educativas, el ritmo y el estilo de aprendizaje del alumno, para entonces emplear actividades que lo enfrenten a un problema únicamente hasta el punto de reflexión, evitando que lleguen a generarle frustración; el no perder de vista que el desarrollo integral del alumno está en manos de cada una de las personas que intervienen en diversas situaciones, en diferentes medidas y otros contextos con él (profesionales de la educación, sus padres, la familia en general, amigos, sociedad, compañeros, etc.).

Es imprescindible, como ya se sabe, el trabajo colaborativo, el actuar como un equipo, trabajando juntos hacia un mismo objetivo, favoreciendo el alcance de metas, potencializando las oportunidades del pequeño en atención, para lo que es

necesario implementar actividades individuales, alternativas o complementarias que se puedan aplicar en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve o con los que pudiera tener contacto, favoreciendo el entendimiento, uso y ampliación de conceptos, las destrezas que le ayudaran a responder de forma efectiva a cualquier situación y habilidades con las que podrá abrirse nuevas puertas que lo conduzcan a una mejor calidad de vida.

Por otra parte, es indispensable reflexionar sobre las adecuaciones que el docente realizara sobre su propia metodología, las actividades programadas para trabajar los contenidos y la selección de aquellos que sean realmente funcionales para el alumno con Necesidades Educativas Especiales.

Se debe considerar que a veces, será necesario decidir el que no participe en la misma actividad que el resto del grupo, sin caer en la exclusión; es decir, al tratar de fomentar la inclusión, el alumno participará de manera activa en todas las actividades, sin embargo, no lo hará de la misma manera, pues se van a considerar tanto fortalezas, habilidades y competencias que se pretendan potencializar, como sus áreas de oportunidad.

Como un ejemplo de lo anterior, se puede suponer que, si se trata de alguna actividad de redacción de un escrito, y entre el grupo existe un alumno con NEE asociadas a Dificultades de Aprendizaje donde muestre grandes dificultades para expresarse por medio de la escritura, es completamente valido sustituir esa actividad por otra más factible para él, en la que pueda participar de alguna otra manera y que aporte de manera significativa al logro de los aprendizajes (SEP, 2000).

Para hacer uso efectivo de todas estas herramientas es necesario el pleno conocimiento del alumno, que como ya se vio, se obtiene por medio de evaluaciones, observación directa, recolección de productos, entrevista con padres, alumno y maestros anteriores, comunicación entre profesionales del equipo de apoyo y maestro de grupo de regular, y si es necesario, informarse sobre el seguimiento médico al que puede estar expuesto el pequeño.

Habría también que evitar las indagaciones que conduzcan a una práctica ineficaz, entre más información se tenga, las adecuaciones a la metodología serán más acertadas, mejorando por ende la intervención como docente del alumno integrado en la escuela regular, llevándolo a la completa inclusión.

#### **- Adecuaciones a la evaluación**

Ya se mencionó la importancia que tiene el proceso de evaluación dentro de la acción educativa, pues debe realizarse al tiempo que sucede el proceso de aprendizaje, permite al docente recoger información sobre éste, para entonces tomar decisiones sobre su intervención y mejorar la enseñanza de los contenidos realizando algunas modificaciones oportunamente según los resultados.

Es importante señalar que, no solo se evalúan los aprendizajes a nivel curricular, sino que se toman en cuenta todos los aspectos que lo forman como persona íntegra, y que por ende repercuten en su desempeño académico.

Respecto a esto, Antúnez, del Carmen, Ibernón, Parcerisa y Zabala (2008), opinan que la evaluación es un medio por el cual se obtienen criterios acerca del impacto que tiene la enseñanza del docente sobre el aprendizaje de los alumnos, permite aclarar la realidad en cuanto a desempeño de los estudiantes, sus posibilidades y sus conocimientos, además de que por medio de ésta es posible

tener un auténtico panorama sobre el logro de los objetivos planteados anteriormente.

Es uno de los procesos más importantes pues sirve de pauta para llevar a cabo la planificación, por lo que se trata de un proceso continuo y objetivo, al mismo tiempo. Cabe resaltar que, por ser un proceso con tanto impacto en el logro de los aprendizajes, es necesario ajustar sus criterios según el alumnado lo demande.

Si bien, alguno de los estudiantes requiere de adecuaciones curriculares por ende requerirá de adecuaciones a la evaluación, ya que en caso contrario esta actividad perderá su funcionalidad, desfasando por completo los resultados obtenidos con los aprendizajes esperados para dicho alumno, por tanto, los avances que se pudieran tener debido a las modificaciones en cuanto a contenidos y metodología no se verán reflejados en la evaluación.

Atendiendo a lo anterior, se requiere evaluar en función de las variables previamente identificadas del alumno, a lo que Vidal y Manjón opinan que se debe realizar considerando “la situación actual del alumno o alumna y su contexto educativo en orden al desarrollo de sus capacidades” (Vidal y Manjón, 1997, citados por Duvige, 2004, p. 18). Dichas capacidades, además de las limitaciones, están contempladas desde el momento en que se realizaron la evaluación psicopedagógica y la PEE, por lo que la evaluación a los aprendizajes por parte del docente regular también se hará a razón de éstas, conservando siempre la concordancia.

Para poder lograr con éxito el fin de la evaluación, se requiere de efectuar adaptaciones en cuanto a métodos de enseñanza, estrategias e instrumentos necesarios para llevarla a cabo (Peñafiel et al., 2014), pues aunque no es imposible

hacerlo bajo las mismas medidas que al resto del grupo, habrá alumnos con Necesidades Educativas Especiales que requieran adecuaciones más significativas que otros, por lo que también se debe ver reflejado en las herramientas que el docente utilice para este proceso.

Duvige (2004), menciona las adecuaciones a los mismos sistemas implicados en la evaluación del alumno con NEE que retoma Peñafiel, sin embargo, ella alude a que estas alteraciones no se deben realizar exclusivamente para este grupo de estudiantes, sino que, al considerar la diversidad del alumnado existente en un grupo, esta capacidad de cambio debe hacerse presente en el docente como parte de su perfil profesional.

Bajo esta perspectiva, donde la educación concibe la evaluación como un proceso integral y riguroso, el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica la define como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, en parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 22). Al considerar como primordial el desempeño del alumno, la evaluación se está sustentando bajo un enfoque denominado “formativo”.

Aunque la *evaluación formativa* no es un concepto nuevo, el sistema educativo se han encargado de que más profesores la adopten como parte cotidiana de su intervención. El término parece en 1967 por Scriven, un académico estadounidense de la Gran Bretaña que aportó grandes contribuciones a la filosofía, psicología y educación, y quien estaba en total oposición de hacer uso exclusivo de la evaluación sumativa, que se basa en la mediación cuantitativa de los resultados sin tomar en cuenta los ritmos y modalidades específicas del aprendizaje, así como el contexto donde éste ocurre.

Ésta se encarga de dar un seguimiento al desarrollo de aprendizajes, considerando las experiencias que el alumno está adquiriendo durante el curso, permitiendo al docente identificar las áreas de oportunidad respecto a la enseñanza, por tanto, se trata de un proceso reflexivo para el mismo, además de que pretende llevar a los estudiantes al dominio de capacidades por medio de métodos y estrategias que respondan a sus necesidades educativas (Morales, 2009; Ramírez, 2011).

Por lo que la finalidad de la evaluación formativa es evitar el fracaso escolar de los alumnos, mejorando su desempeño durante el proceso de adquisición de aprendizajes mediante la retroalimentación, tomando en cuenta que se pretende que los estudiantes los adquieran tanto en cantidad como en calidad, y de acuerdo a los ritmos, estilos, y condiciones particulares de los educandos.

### **2.1.2. Planeación y adecuaciones curriculares**

Se entiende que las adecuaciones curriculares son la respuesta a las Necesidades Educativas Especiales, por lo que determinar de qué se derivan, o a qué están asociadas estas NEE que el alumno presenta, es el primer paso para establecer objetivos y elaborar las estrategias que mejor respondan a sus necesidades.

Esta determinación se da a través de una evaluación, que a su vez trata de un proceso continuo, pues es el que puntualizara de forma precisa los avances en función de los propósitos establecidos que irán marcando una intervención en seguimiento, garantizando el mejoramiento de la práctica educativa que guía directamente a esa educación de calidad tan buscada.

La planeación es un instrumento que utiliza el docente para plantear las acciones que responderán a las necesidades educativas de sus alumnos, sirve para analizar de qué manera se pueden enriquecer las prácticas en el aula y así favorecer la adquisición de los aprendizajes, en ésta se determinan claramente los objetivos a los que va dirigida la intervención y a la vez, permite establecer los medios y estrategias para la supuesta en práctica y la evaluación (Monroy, Contreras, y Desatnik, 2010).

Por tanto, las adecuaciones curriculares y la planeación, son dos elementos que coexisten en función de favorecer el desarrollo de competencias y habilidades del alumno con Necesidades Educativas Especiales integrado a la escuela regular. Así mismo son resultado de un análisis cuidadoso de las capacidades que poseen y no poseen los alumnos, son útiles para determinar el amplio proceso de enseñanza considerando los estilos de aprendizaje del estudiante en cuestión e influyen de sobremanera en el cumplimiento de los objetivos propuestos dando pasos firmes hacia él.

En efecto, de la importancia que representa la planeación de las AC, y del hecho que éstas estén inmersas en dicho documento, la Dirección General de Educación Especial (2009) aporta que el docente debe tener pleno conocimiento de fortalezas y debilidades del alumno al momento de plantearlas, además de que se deben considerar completamente tanto su ritmo y estilo de aprendizaje, como las competencias que se pretende favorecer, plantear las estrategias de intervención de acuerdo a sus habilidades y de ser posible involucrar sus gustos e intereses en las secuencias didácticas.

Es de suma importancia que, el profesor regular que atiende al alumno con Necesidades Educativas Especiales, sea consciente de graduar la complejidad de los contenidos dentro de su planeación, tomar en cuenta cada recurso que pudiera

utilizar a fin de cumplir con lo previsto, además de plantear el apoyo que requerirá de parte de otros actores que participan en el proceso educativo del niño, como lo son padres de familia y especialistas.

Planear en función de las NEE del alumno significa atender a sus necesidades individuales, respetando sus particularidades, sin embargo, no se debe perder de vista que existe una planeación acorde al currículo de cada grado escolar, y que las actividades planteadas van encaminadas al desarrollo integral de todo el grupo, siendo recomendable el establecimiento de estrategias mediante las que se abordaran para dicho alumno sin descuidar al resto.

Los aprendizajes que se establezcan para el alcance de los objetivos deben basarse en los previamente planteados en la elaboración de la Propuesta Educativa Especifica, para asegurarse de que estén al alcance del alumno según sus potencialidades, además de que se debe procurar su participación dentro de los equipos de trabajo, recordando la trascendencia del aprendizaje entre iguales. Así mismo el docente debe plantear actividades contextualizadas como estrategia para favorecer el traslado de aprendizajes en la escuela a otros contextos.

En función del planteamiento de adecuaciones curriculares en la planeación docente, la SEP (2000) expone algunas consideraciones complementarias al proceso que se supone pertinente mencionar:

- Hacer de las AC una práctica cotidiana, implementándolas como objetivo principal para el alumno con Necesidades Educativas Especiales, aunque favoreciendo integralmente al resto del grupo.

- Realizar cambios en la metodología que motiven al alumnado a participar activamente en las actividades propuestas, generando un ambiente propicio para el aprendizaje, así como la implementación de material didáctico diverso que optimizara la adquisición de los aprendizajes de los mismos.
- Realizar las adecuaciones curriculares en función de los propósitos generales establecidos para cada nivel educativo, pues se trata de modificar los propósitos de las asignaturas que sean necesarios promoviendo el acercamiento del alumno con NEE al currículo regular.
- Las adecuaciones curriculares deben partir directamente de la planeación elaborada para todo el grupo, donde se establecen los contenidos a abordar de acuerdo al Plan de Estudios y al Programa del grado escolar correspondiente, las condiciones del centro escolar y las características de todos, incluyendo al alumno con Necesidades Educativas Especiales.
- Tomar en cuenta la evaluación psicopedagógica al momento de adecuar la planeación, así como las recomendaciones hechas por el maestro que atendió al alumno con NEE el año anterior, las aportaciones de los padres y el conocimiento que se tenga acerca del alumno por medio de otros instrumentos o técnicas de evaluación con el fin de que las adecuaciones sean completamente funcionales y adecuadas a las verdaderas necesidades del niño.
- Determinar en base a las Necesidades Educativas Especiales el tipo de adecuaciones a emplear, así como el grado en que se realizan. Si lo más conveniente es aplicar únicamente de acceso o si requiere al currículo.

En el mismo sentido, la evaluación va en función de la planeación, se ve importante referir a que no se pueden evaluar los avances en una tarea que contiene adecuaciones curriculares con las mismas técnicas e instrumentos utilizados para el resto del grupo, sino que es necesario partir del análisis de los resultados obtenidos a través de la funcionalidad de las estrategias utilizadas por el alumno con Necesidades Educativas Especiales a fin de obtener una evaluación objetiva.

## **2.2. Necesidades Educativas Especiales**

El término Necesidades Educativas Especiales, fue introducido al Sistema Educativo a partir del famoso informe Warnock, publicado en 1978 y denominado así precisamente por Mary Warnock, una filósofa británica preocupada por la filosofía moral, de la educación y de la mente.

Dicho informe revolucionó la concepción negativa que se tenía acerca de la Educación Especial debido a las deficiencias de su alumnado, la intención de éste fue garantizar una respuesta educativa para cada uno de los alumnos, satisfaciendo sus necesidades educativas de acuerdo a sus particularidades, considerando al mismo tiempo sus limitaciones y dificultades debido a su condición.

El trabajo que se realizó sobre este informe, comenzó en 1970, después de que entrara en vigor la Ley de Educación en la que se decretó que todos los niños con graves dificultades de aprendizaje, antes denominados “deficientes”, tienen el derecho de recibir educación, por lo que dejaron de considerarse “ineducables”; cumple con dos fines principalmente: 1) abrir las posibilidades de la persona con NEE para participar activamente en el mundo en el que vive, haciéndose cargo de sus responsabilidades como elemento activo de una sociedad, y 2) que se desenvuelva con independencia y autosuficiencia para que sea capaz de satisfacer

no solo sus necesidades educativas, sino también que tenga la oportunidad de tener un trabajo digno que le permita hacerse cargo de su vida (Porrás et al., 2009).

Por tanto, el informe Warnock fue el que dejó claro el derecho de los alumnos con dificultades educativas significativas a recibir una educación de calidad y adecuada a su condición, además de que, como aportación importante, desterró el término “deficiente” para adoptar el de Necesidades Educativas Especiales, y como consecuencia benéfica, comprometió al Sistema Educativo a satisfacer las necesidades de este alumnado.

Las Necesidades Educativas Especiales, refieren a los apoyos que un alumno requiere para alcanzar el currículo que demanda su grado y edad, varios autores lo señalan a su manera, sin embargo todos van encaminados hacia lo mismo, por mencionar algunos, están: la SEP (2000), que aterriza las NEE en los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para acceder al currículo, donde precisándolo un poco más, no habla solamente de las características propias del alumno que obstaculizan su aprendizaje, sino que incluye también al contexto, a la parte extrínseca que influye en el desarrollo de habilidades que le permitan acceder con más facilidad a los aprendizajes.

Enseguida, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE 2002, citado por Álvarez, Castro, Campo- Mon, y Álvarez- Martino, 2005) refiere a las personas que poseen alguna discapacidad física, cognitiva, o sensorial, así mismo, incluye a aquellos con trastornos graves de personalidad o de conducta, a los alumnos extranjeros y superdotados intelectualmente (o con Aptitudes Sobresalientes, concepto que se le da actualmente a esta población).

Ese mismo año la SEP (2002), nuevamente declaro que los alumnos con NEE son aquellos que presentan un ritmo de trabajo muy distinto al de sus compañeros de grupo de forma significativa, por lo cual se requiere de mayores recursos diferenciados, para lograr con éxitos los fines y propósitos educativos. Como un concepto un poco más actual se encuentra el siguiente:

“Un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales cuando, en relación a sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” García Cedillo (2000, citado por Hernández, 2012, pp. 171).

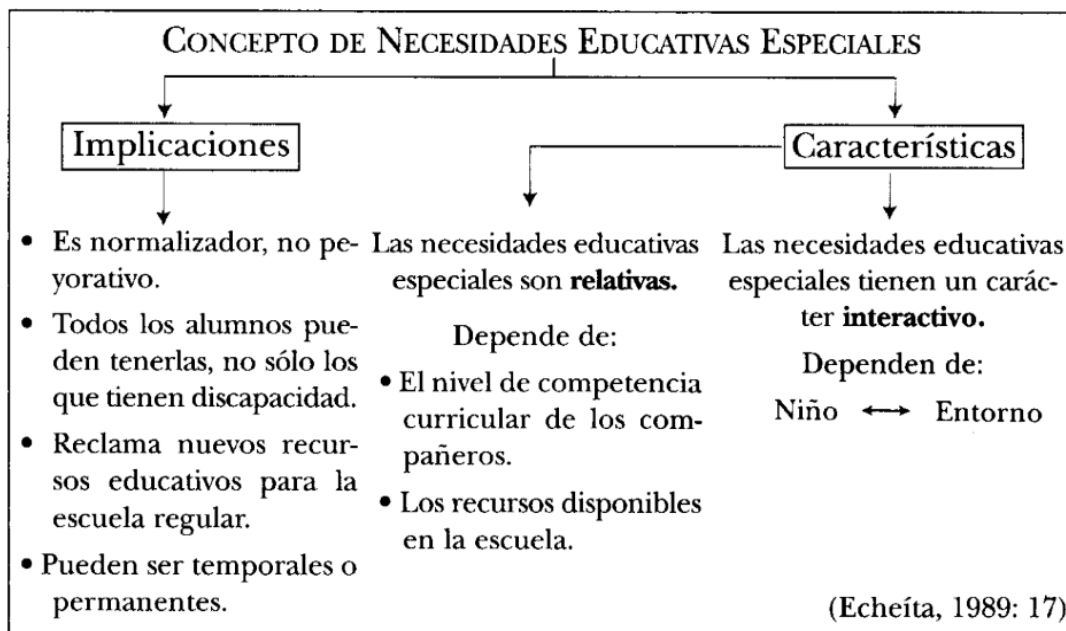
Por todo lo anterior, se puede entender que, un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando requiere de un apoyo extra para poder adquirir los aprendizajes de los contenidos del currículo que pertenece a su grado y edad, siendo su ritmo de aprendizaje distinto al del resto de sus compañeros, aunado a que los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares que ofrece la escuela no son suficientes para atender apropiadamente sus necesidades.

Éstas pueden presentarse en un alumno con o sin discapacidad, y tienen la característica de ser relativas, ya que se manifiestan de acuerdo al nivel que presentan los integrantes del grupo al que el alumno pertenece, a sus características y a los estímulos que recibe de su entorno.

Es fundamental aclarar que las NEE pueden ser temporales o permanentes pues se consideran las dificultades del alumno y el tiempo que se requiera brindarle el apoyo en función de ellas, además pueden darse por las características propias de la persona y la estimulación que recibe de sus contextos. Es propio mencionar que no todos los niños con discapacidad tienen Necesidades Educativas Especiales, sino que cualquier alumno está expuesto a tenerlas o adquirirlas (SEP, 2000).

Todo esto adquiere más sentido al recordar que, como puntualizó Piaget en algún momento, “el aprendizaje es experiencia, todo lo demás es solo información”, lo que explica de forma concreta que el aprendizaje es una herramienta que se adquiere del medio para el medio, con el que requiere de una forzosa interacción entre el individuo y éste para que se dé, al mismo tiempo que se genera la adaptación que permite la respuesta objetiva del mismo, y por lo cual, para los pequeños con NEE es sumamente importante adecuar los medios por los que pueden acceder al aprendizaje y hagan uso efectivo de esta herramienta. A continuación, se anexa un esquema en el que incluye varios de los factores mencionados:

Figura 2.1. Características e implicaciones del concepto de Necesidades Educativas Especiales



Fuente: García et al., 2000, p. 51

Por tanto, las Necesidades Educativas Especiales pueden atribuirse tanto a factores intrínsecos del alumno, como a extrínsecos, sin embargo, no deja de ser una condición compleja, por lo que es importante señalar tres posibles razones que aporta la SEP (2000), a las que estén asociadas según la situación en la que se encuentre el menor:

1) Ambiente familiar y social en el que se desenvuelve: las características desfavorables de un contexto social pobre en cultura, educación, recursos, y una familia con carencias afectivas, atencionales, educativas, económicas... pueden llegar a generar Necesidades Educativas Especiales en más de un integrante, pues no responden a las demandadas que el niño requiere para su desarrollo integral óptimo.

2) Ambiente escolar en el que se educa al niño: aquí entran tanto el profesionalismo, la preparación y el compromiso de parte del equipo docente que interviene con el alumno, como las condiciones de infraestructura que pueden llegar a presentar una barrera significativa para la correcta asimilación de los aprendizajes. Si los maestros no muestran interés por brindar la atención de calidad que los alumnos requieren y generar ambientes que propicien el aprendizaje real en cada uno de los educandos, los resultados no serán los más satisfactorios, pues evidentemente estará contribuyendo en que alguno o algunos transformen sus necesidades educativas en NEE.

3) Condiciones individuales del niño: estas condiciones hacen referencia a aquellas que están fuera de las manos del docente y el medio, sin embargo, siguen siendo estos los principales generadores de aprendizajes en el menor, por lo que sí está en sus manos el brindar aportaciones que favorezcan sus habilidades y capacidades que le sean útiles para apropiarse de aprendizajes que lo lleven a mejorar su vida. Pudiera tratarse de discapacidades, problemas emocionales, problemas graves de comunicación, o problemas médicos como la epilepsia, por mencionar algunos.

Es primordial puntualizar que, aunque todos los niños poseen necesidades educativas, solo algunos presentan Necesidades Educativas Especiales y que dentro de éstas es importante priorizar los casos que requieren de una intervención más especializada a los que precisan de adecuaciones más sencillas, ya sea al currículo o a la metodología. Así mismo, cada uno de los profesionales que median con el niño tiene la obligación de cumplir con las responsabilidades propias de su función para generar mayor avance en estos chicos, evitando los retrocesos o, peor aún, agravar sus NEE.

Después de la evaluación (mencionada en el tema 2.1. Adecuaciones Curriculares), que permitió un conocimiento más profundo de la situación general del alumno con NEE, se determinara que acciones llevar a cabo, el o los responsables de implementarlas, los momentos, y la metodología pertinentes para trabajarlas, los materiales que favorecerán la intervención, el tipo agrupaciones que se manejarán en cada actividad, así como el establecimiento de propósitos fundamentados en la jerarquización de las dificultades en general que presenta el niño, mismos que se pretende alcanzar por medio de las acciones adecuadas a sus necesidades reales y favoreciendo su autonomía, al elegir aprendizajes esperados considerando todas las características extrínsecas e intrínsecas del pequeño.

Es muy probable que varios de los aprendizajes no estarán al alcance de él y solo le generara estrés y frustración, orillándolo a aislarse y devaluarse, lo que significa que los contenidos que se aborden también deben ir encaminados a favorecer la socialización efectiva del chico, haciéndolo sentir parte del grupo y de la escuela, generándole la confianza que necesita para desarrollar óptimamente sus habilidades y capacidades ya que éstas aportaran al logro de aprendizajes.

La SEP (2000) comparte otros aspectos importantes a considerar a la hora de intervenir con un alumno con NEE, para favorecer el que las actividades implementadas y adecuadas sean realmente provechosas y que por medio de éstas se promueva la participación efectiva de éste:

- Que las actividades le supongan un reto que responda a sus intereses y motivaciones, además de que le permitan trabajar de forma autónoma para afianzar y aplicar determinados aprendizajes.

- Que trabaje apoyado y ayudado por sus compañeros, sin perder de vista que la responsabilidad que debe asumir el menor en el desarrollo de las actividades.
- Que en las actividades se trabaje con una gran variedad de materiales que enriquezcan las actividades, y que, a su vez, le resulten útiles y benéficas para el logro de los aprendizajes.

Es primordial puntualizar que tener una discapacidad no es sinónimo de NEE pues el alumno (generalmente con discapacidad física o sensorial) puede llegar a desempeñarse a la par de sus compañeros, si esto no pasa debido a que su condición física representa una limitación significativa para el alcance de los aprendizajes, se diagnosticará con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad que posee (motora, visual, auditiva o intelectual), de acuerdo a las causas que se detectan a partir de las diversas valoraciones que se le aplican al menor, y que influyen en esta incapacidad para acceder al currículo normalmente se podrán asociar las NEE.

Por ejemplo, si un alumno se desenvuelve en un ambiente social y familiar desfavorecido que no le brinda la estimulación que requiere para su desarrollo integral óptimo y por ende causa inmadurez en algún proceso que limita su desempeño académico, después de todo el proceso de identificación y evaluación, se diagnosticara con Necesidades Educativas Especiales asociadas a problemas socio- familiares. Por tanto, éstas pudieran derivarse de problemas sociales, familiares, ciertas enfermedades, a alguna discapacidad o trastorno como el TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad), autismo o a dificultades en el aprendizaje. Este último representa objeto de estudio para esta investigación, por lo que se abordara enseguida.

### **2.2.1. Dificultades de Aprendizaje**

Para evitar que se dé una enseñanza centrada en la acumulación de información más que en el desarrollo del proceso del pensamiento, se requiere tomar en cuenta que para que un niño pueda acceder exitosamente a los aprendizajes que se le presentan, necesita un determinado nivel de madurez que le permita poseer la capacidad para aprender, de elaborar los contenidos abordados, confianza en él mismo, capacidad para relacionarse con las personas que lo rodean y deseos de aprender.

Por su parte, el maestro debe ser capaz de conocer y dominar los contenidos para su enseñanza, tener la habilidad de sustentar los nuevos contenidos con los conocimientos previos, y motivar a sus alumnos al conocimiento propiciando su deseo de aprender (SEP, 2001).

De tal modo, esta maduración de la que se habla se refiere a los cambios fisiológicos, procesos funcionales del Sistema Nervioso Central (SNC), por supuesto, de la estimulación que el medio proporcione al niño en su contacto con el mundo, los primeros aluden a factores internos, lo último habla sobre elementos externos al niño, como son todos los contextos en los que se desenvuelve: familiar, escolar, áulico y social. Consideremos que “durante los primeros años de vida, los niños construyen el mundo haciendo uso de los recursos disponibles: los sentidos, las acciones sobre los objetos y las interacciones con los demás” (SEP, 2001, p. 53).

El retraso en la maduración neurológica es ocasionado por alteraciones a nivel estructural y funcional del cerebro, que a su vez afectan de manera directa algunas funciones o procesos psicológicos, como: el desarrollo perceptivo- motriz, desarrollo psicolingüístico, la atención, la memoria funcional, los procesos de

competencia social, y la elaboración de estrategias intelectuales del infante, además de tener gran impacto en el área del aprendizaje.

Para definir como tal a las dificultades de aprendizaje (DA), es primordial sustentar el concepto *aprendizaje* permitiéndonos aclararlo mejor. González Ornelas (2003), define al aprendizaje como un proceso de adquisición a nivel cognoscitivo que enriquece al individuo y que como consecuencia existe una transformación de las estructuras internas, así como también habla sobre potenciar las habilidades en las personas que les permitan entender el medio y actuar sobre éste.

Otro estudioso del tema que también se refiere a los cambios a nivel Sistema Nervioso, es Llanos (2006), quien lo define como un proceso en el cual se reestructuran los pensamientos a través del intercambio con el contexto, estos cambios permiten a los seres humanos adaptarse y responder al entorno y a los cambios que se producen en éste, menciona que este proceso funciona a través de cuatro etapas:

- a) La entrada de información: que es la forma en que es percibida la información que llega, puede ser a través de la vista, la audición y el tacto, es decir, de forma sensitiva.
- b) La decodificación: por medio de ésta, la información es procesada para permitir interpretarla.
- c) El almacenamiento: que se refiere al hecho de “guardar” la información para recuperarla cuando sea necesario.

d) La salida: que es transformar esa información en respuesta verbal, motriz o pensamiento y utilizarla en lo que se requiera.

Se puede suponer entonces que el proceso de aprendizaje va extremadamente relacionado a la experiencia, que trata de un conocimiento o habilidad, según sea el caso, se adquiere del medio a través de las diversas situaciones que se nos presentan y, que a su vez sirve de herramienta esencial para poder responder al mismo medio en situaciones posteriores, además de ser un proceso que se encuentra en constante transformación pues va adquiriendo más elementos a raíz de las vivencias diarias y novedosas.

Todo este preámbulo se hizo con el fin de entender mejor las dificultades de aprendizaje, o también llamados problemas de aprendizaje, que, aunque el concepto va encaminado directamente a la adquisición de aprendizajes escolares, específicamente de lectura, escritura y matemáticas, trata de igual manera del problema que existe en un niño para adquirir esas herramientas que le permitirán responder a una tarea determinada.

Desde que Kird y Bateman, llegaron a la conclusión de que la población con retraso en algunos procesos psicocognitivos no tenía ni discapacidad intelectual, ni disfunción cerebral, como se había etiquetado anteriormente, sugirieron, entre 1962 y 1963, el término “problemas de aprendizaje”, que es el que se ha adoptado hasta la fecha para referirse a este tipo de dificultades.

Este tema ha sido abordado a través de diversos autores los cuales han tratado de descifrar de qué se trata y causas de esta alteración en el complejo proceso de aprendizaje y que, por las razones mencionadas arriba, repercute de manera significativa en la vida no solo escolar, sino también cotidiana del individuo.

A continuación, se hace mención de algunos de ellos para ampliar la concepción sobre éste concepto.

En primer lugar se referirá a Llanos Díaz, quien dice que, los problemas de aprendizaje se pueden considerar como un “término general en el cual se agrupa una serie de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas en la adquisición y uso de la lectura, escritura, razonamiento y cálculo” (Llanos Díaz, 2006, p. 48), así mismo menciona que pueden manifestarse de diferentes maneras, como con pesadez, desinterés por las tareas que requieran un aprendizaje, déficit en atención a contenidos escolares y la incapacidad para concentrarse en la realización de estas actividades.

De dicha forma se afecta siempre el desempeño global del alumno, las causas a las que pueden estar asociados las DA pueden ser internos o externos al alumno, y para explicarlo mejor cita a Nicasio (1997) quien sugiere una organización de éstas dividiéndolas en las perspectivas extrínsecas e intrínsecas de las que Llanos Díaz habla, y concretando en este mismo cuadro define las posibles causas y las consecuencias de acuerdo a cada una (ver Figura 2.2).

Sin embargo, Romero y Lavigne (2004), dicen que los problemas de aprendizaje no tienen como tal una definición, aunque aluden las razones que los pueden fundamentar, como la deprivación educativa y social, así como los trastornos intrínsecos del alumno que le provocan dificultad en la adquisición de aprendizajes, aclarando que no solo se trata de causas orgánicas, sino también ambientales.

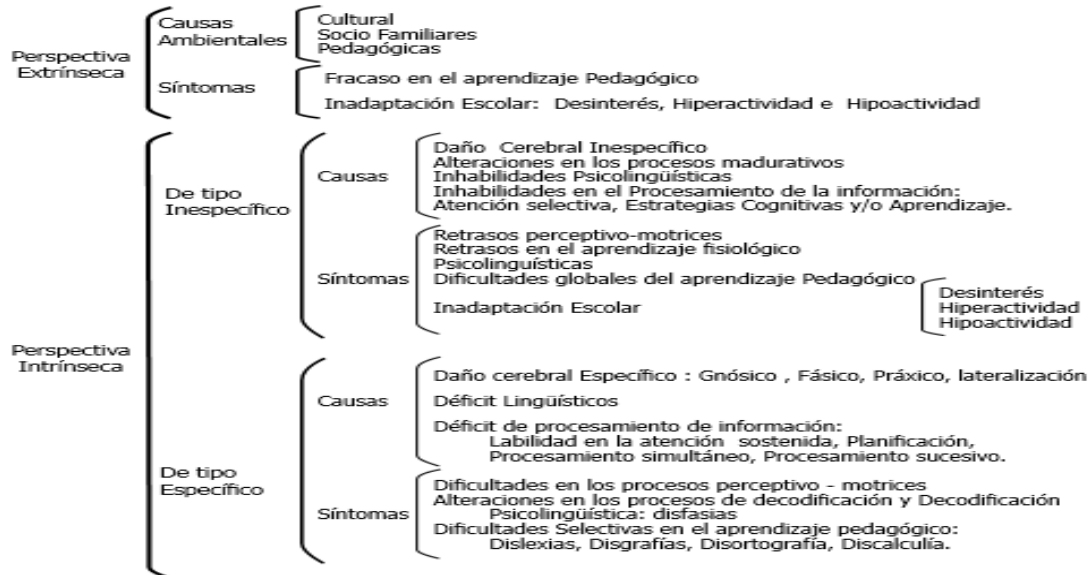
Mientras Rosselli, Matute, y Ardila (2005), enfatizan que existen tres puntos que vale la pena resaltar como características propias de los problemas de

aprendizaje, se refieren a: 1) que, a pesar de existir un déficit en la adquisición del aprendizaje, se tiene una inteligencia normal; 2) se trata de un defecto cognoscitivo, mas no comportamental, aunque ciertamente puede repercutir en éste; 3) y se puede relacionar con las funciones del Sistema Nervioso Central o por líneas familiares.

Por su parte, Luque y Rodríguez (2008), anexan el retraso en el desarrollo de procesos atencionales, perceptivos y psicolingüísticos, la discriminación de estímulos relevantes e irrelevantes, menor desarrollo de procedimientos de la memoria de trabajo y de la atención, así como estrategias de aprendizaje, y desfase de tres o cuatro años en relación a los procesos del resto de los alumnos, como otras peculiaridades de los problemas de aprendizaje.

Esto quiere decir, que se caracterizan por desórdenes importantes en varios procesos cognitivos, principalmente en la atención, la memoria y flexibilidad cognitiva, también como consecuencia en la regulación emocional e inhibición, y puede tratarse de alguna disfunción cerebral, es aquí cuando hablamos de las alteraciones en funciones ejecutivas (Romero y Lavigne, 2004).

Figura 2.2. Organización de las posibles causas de los problemas de aprendizaje de Jesús Nicasio (1997)



Fuente: Llanos Díaz, 2006, p. 30

Como se puede observar, las dificultades de aprendizaje residen en fallas en el desarrollo madurativo de algunas de las funciones cognitivas más importantes, por las que, en conjunto, es posible adquirir nuevos conocimientos, como pueden ser la memoria, la atención y la percepción, las cuales son las encargadas de percibir e interiorizar la información y trasladarla a la práctica en diferentes situaciones, como ya se mencionara en el tema de las funciones ejecutivas. Sin embargo, no solo se trata de los “defectos” internos del menor, sino de que el medio tiene un peso determinante en la estimulación de estos procesos, y que dependiendo de ésta será posible desarrollarlos normalmente o seguir obstaculizando su desempeño como hasta ahora.

Es muy posible que tanto las causas extrínsecas como intrínsecas que están ocasionando este problema en el aprendizaje, afecten al mismo tiempo otras áreas del desarrollo del niño, pues se trata de un desfase en la maduración de algunos procesos internos, recordando que el niño es un ser integral, en el que el funcionamiento de un proceso depende del de los otros.

En consecuencia, los niños con DA presentan una evolución motriz y de lenguaje más tardía que lo que se esperaría para su edad, además de que se ve afectada su burbuja social, pues presentan dificultades para adaptarse a situaciones nuevas y/o su reacción hacia los demás puede llegar a ser diferente, agresiva o descontextualizada.

A continuación, se enuncian algunas de las posibles dificultades que puede llegar a enfrentar un niño con Problemas de Aprendizaje a raíz de la inmadurez que presenta en su desarrollo, según expone SEP (2001):

- Perceptivo- motriz: conocimiento corporal pobre y dificultad en la comprensión de los conceptos relacionados con el orden temporal y la ubicación espacial, dificultades en la representación espacial y en la coordinación ojo- mano, así como problemas para identificar signos gráficos (palabras o números), posición y secuencia en que se disponen, orden y ubicación de números en las operaciones, dibujo y escritura.
- Psicolingüístico: problemas en la comprensión, organización o expresión del lenguaje, relación del lenguaje oral con el escrito, coordinación de los estímulos auditivos y visuales. Dificultades para acceder a lectura y a la escritura, y en sí, las acciones que requieren de coordinaciones internas complejas.
- Atención: necesitan desarrollar una atención selectiva para trabajar en el salón de clases, presenta dificultad para seguir instrucciones, completar y cumplir con las tareas y trabajos escolares.

- Memoria: no son capaces de una elaboración espontánea y eficaz para el recuerdo en la producción de secuencias y/o evocación de la información necesaria para el cálculo mental.
- Procesos de competencia social: son aspectos de índole emocional, como la autoestima, las habilidades sociales y la adaptación a diferentes ambientes.
- Bloqueos en la formación de los instrumentos intelectuales del niño: el niño muestra incapacidad para elaborar estructuras de pensamiento y en su aplicación para el aprendizaje de contenidos, por lo general la escuela se preocupa por el aprendizaje mecanizado olvidando por completo la construcción reflexiva de la información, mediante la cual les permite comprender y utilizar los conocimientos.

Considerar la madurez del menor al momento de enseñar es de suma importancia, pues ésta garantiza que pueda acceder a la información que se le presente de forma eficaz y fácil, ampliando su conocimiento sin tensiones emocionales, ya que su desarrollo le permite disponer de habilidades e intereses que hacen propicio el aprendizaje, así como de recuperar conocimientos previos, y ampliarlos y nutrirlos con los nuevos.

Claro, esto se trata de un proceso individual del niño, a pesar de que el medio influye de sobremanera sobre él, y se desarrolla de forma gradual, sin embargo, si esto no ocurre y no se tiene la intervención pertinente que el pequeño requiere, se expone a presentar problemas de aprendizaje, mostrando limitaciones evidentes para acceder de forma normal a los aprendizajes que el currículo exige de acuerdo a su grado y edad, además de hacer indudable un desfase en cuanto a su ritmo y estilo de aprendizaje comparado con sus compañeros de grupo.

El diagnosticar a un alumno con NEE asociadas a dificultades de aprendizaje, requiere de la consideración de las evaluaciones aplicadas por los diversos profesionales, por ejemplo: el examen pediátrico permite detectar el estado auditivo, visual o neurológico del niño, así como características generales de la salud, y del área perceptiva, sumamente influyente en el proceso de aprendizaje; la evaluación neurológica detecta los componentes orgánicos, donde se hará evidente la inmadurez neurológica; mientras la evaluación psicopedagógica consiste en conocer al alumno en relación a otros niños de su edad, así como su condición emocional, ésta ayuda a entender el proceso de aprendizaje en forma particular para entonces determinar las estrategias pertinentes para la intervención; en algunas ocasiones también se llega a presentar la necesidad de aplicar exámenes para conocer el desarrollo lingüístico y/o psicomotor (SEP, 2001).

En este proceso, además, es de suma importancia retomar los criterios que sugiere Defior (2000) para evitar una posible equivocación en el diagnóstico, ya que las DA pueden llegar a confundirse con algunas otras alteraciones, y por ende llevar a cabo una mala intervención que no satisfaga las NEE reales del alumno, dichos criterios especifican que, aunque el alumno presente ciertas discrepancias respecto a su grupo en cuanto a rendimiento académico y capacidad intelectual derivada de la inmadurez de los procesos psicocognitivos del niño, la inteligencia que posee es completamente normal.

Ciertamente, para los alumnos con Dificultades de Aprendizaje, es difícil cuantificar el coeficiente intelectual (CI), pues la falta de concordancia entre el resultado real de un aprendizaje al que se esperaba en función a las capacidades del alumno, es otra característica, ya que por lo general existe un desfase de entre uno a dos años de acuerdo a su edad, cabe resaltar que el uso del CI para definir una DA es irrelevante, aunque en algunas ocasiones se toma como mera referencia.

En cuanto a la educación del menor con dificultad de aprendizaje es necesario diseñar un programa individual que considere todas las áreas de desarrollo del niño, enfocándose en aquellas que requieran más estimulación, es importante que ésta se centre en el desarrollo de la capacidad de aprender y no solo en la “memorización” de contenidos, se trata de servir de guía al niño en el desarrollo progresivo de sus capacidades y habilidades con las que facilitará la adquisición de nueva información, convirtiéndola en aprendizajes significativos, esto “solamente ocurre cuando el alumno construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores los nuevos conocimientos que le son propuestos” (SEP, 2000, p. 37).

Para lo anterior, se requiere, además de partir de aprendizajes previos, algunos elementos “extra” a la metodología empleada, haciendo más factible al alumno el acceso a los contenidos abordados en clase: uso de material concreto, actividades lúdicas y sumamente contextualizadas, intervención activa de padres, maestros regulares y equipo multidisciplinario, trabajo bajo diferentes modalidades, adecuaciones curriculares y/o de acceso en caso de ser necesarios, empleo de estrategias novedosas, dialogo abierto, juego con objetos precisos, diferentes técnicas de evaluación, creación de ambientes de confianza importantes también para estimular el aprendizaje, el intercambio de opiniones, evitar la segregación, entre otras.

Retomando que, las dificultades de aprendizaje van encaminados a los problemas que presenta el niño al adquirir y apropiarse de los aprendizajes específicos de ciertas áreas, manifestándose en los trastornos de lectura, de la expresión escrita, de cálculo y trastornos de aprendizaje no específicos (DSM-IV), se abordarán levemente los tres principales basados en la clasificación de Defior (2000):

- **DIFICULTADES DE LECTURA:** Son las dificultades de aprendizaje más comunes, generalmente aparecen cuando el pequeño ingresa a la primaria, aunque también pueden manifestarse hasta el cuarto ciclo, se distinguen por un bajo rendimiento en cuanto a conocimiento de palabras, de velocidad lectora o comprensión de lo leído. Si no se tiene una intervención pertinente oportuna el problema podría acrecentarse.

- **DIFICULTADES DE LA EXPRESIÓN ESCRITA:** Esta dificultad raramente aparece aislada, ya que por lo general coexiste con las dificultades de lectura, pues ambas se relacionan con la decodificación del lenguaje. Se caracteriza porque la habilidad de escritura (independiente de la dificultad en la composición escrita) es deficiente en comparación al grado y edad del menor, para el niño representa un reto enorme el escribir correctamente las palabras o la elaboración de frases necesarias para la composición de un texto.

- **DIFICULTADES ARITMÉTICAS:** Aparecen en la escuela primaria y son resultado de la poca habilidad para el cálculo y para utilizar el razonamiento matemático, por esta razón estas dificultades pueden traer consecuencias en las actividades de la vida diaria del niño, además de las de la escuela, pues una infinidad de actividades cotidianas requieren del uso eficiente de estas habilidades.

Después de hacer una pequeña mención sobre los diferentes tipos de dificultad de aprendizaje existente, se aclara que un niño con DA puede llegar a presentar solo uno, dos o los tres problemas a la vez, por lo que es muy necesario conocer fortalezas y áreas de oportunidad en cada una de las áreas para trabajar sobre ellas y poder potenciar sus habilidades. Para poder realizar esta clasificación

el docente puede basarse en alguno de los siguientes modelos, según favorezca a su intervención:

1) En *función de las deficiencias en el procesamiento cognitivo*, para obtener este perfil, se requiere del análisis cuidadoso de test neuropsicológicos que puede aplicar el psicólogo del servicio de USAER o el mismo maestro del área de aprendizaje en caso de estar capacitado para hacerlo, dichos test arrojan información importante sobre los procesos de memoria, atención, percepción, lenguaje o motricidad, para lo cual se podría hacer uso del WISC- IV (Escala de Inteligencia de Weschler para niños), que explora las capacidades cognoscitivas del alumno a través de pruebas psicométricas y material atractivo para el mismo, también valora el CI, que como se comentó antes, el resultado de éste no es relevante para determinar las DA. Por medio de este modelo, es posible determinar si se trata de perturbaciones visoespaciales, en los procesos lingüísticos o perceptivos, para entonces encaminar la intervención hacia estas áreas, favoreciendo por ende las dificultades de aprendizaje del menor (Defior, 2000).

2) En el *ámbito y el momento evolutivo*, como lo sugieren Kirk y Chalfant, quienes refieren a la diferenciación entre las DA evolutivas, cuando se deben a alteraciones en los procesos psicológicos básicos, necesarios para realizar las tareas de lectura, escritura y matemáticas, y las DA académicas, que se desarrollan durante la vida escolar del niño en las mismas tareas. Para este modelo es necesario tener muy presentes las etapas evolutivas del menor y así contrastar sus debilidades con el proceso “normal”, también se pueden aplicar instrumentos de recogida de información para complementar los resultados, como lo son las entrevistas, evaluaciones por las áreas, desempeño dentro del grupo, etc. (Risueño y Motta, 2008).

3) Por último, el *modelo integrado* de las dificultades de aprendizaje, donde engloba a través de cuatro niveles las posibles complicaciones que traen las DA, como: en la comprensión oral, en el habla, lectura, escritura, el razonamiento, las matemáticas y áreas temáticas de conocimiento; disfunción del sistema nervioso central y los problemas del procesamiento de la información; relacionadas a problemas en las habilidades psicosociales, físicas y sensoriales; o por influencias ambientales, culturales y/o económicas, además de la intervención inadecuada (Hernández y Jiménez, 2002).

El modelo que sea utilizado para clasificar las dificultades de aprendizaje del alumno dependerá del criterio del maestro, así como del uso de instrumentos que le arrojen información relativa a éste, y que al tiempo le sirvan de referencia para especializar la intervención en función de las causas que pudieran llegar a generar las DA del niño.

Respecto a esto Torgesen (1991, citado por Defior, 2000), aporta que la etiología de éstas se debe a una perturbación neuropsicológica afectando funciones cerebrales esenciales para la ejecución de ciertas tareas, que como ya se abordó, van relacionados a los contenidos de escritura, lectura y matemáticas, lo que supone que el modelo más fiable para basar la clasificación de las DA es el que va en función de las deficiencias del procesamiento y que permite medir la eficacia de cada uno de estos procesos.

En seguida, se abordan más a fondo los problemas de aprendizaje asociados a la adquisición de la lengua escrita, por ser objeto de esta investigación, y para lo que se ve esencial conocer primero cuál es el proceso normal de un pequeño al adquirir la escritura, el cual se presenta a continuación.

Es importante resaltar que las DAE (dificultad en el aprendizaje de la escritura) representaron un foco de atención para la investigación hace apenas unos años, por lo que la información respecto a ella es un poco limitada, sin embargo, hay mucho que rescatar.

### **2.2.2. Procesos de adquisición de la lengua escrita**

Escribir, es una de las palabras que marca con más impacto la función esencial de la educación en la escuela, y como tal, el alfabetizar a los alumnos es el desafío diario al que se enfrentan los educadores, buscando siempre la práctica de ésta como propia, haciendo que la aprecien como una herramienta esencial en su vida. Sin embargo, esta no es una tarea fácil, ya que el docente llega a toparse con dificultades propias o externas al alumno para lograr el éxito que se espera.

Margarita Gómez Palacio (1987, citada por la SEP, 2000) dice que, para que el niño se inicie al sistema de escritura tomando consciencia sobre éste, debe de pasar por una serie de “momentos” que le permitirán reflexionar sobre el mismo para comprenderlo y adquirirlo, por otro lado, Ferreiro y Teberosky (2005) dividen este mismo proceso únicamente en cinco niveles, y después de una investigación con un grupo de niños, demuestran que independientemente de la intervención que se haya tenido con ellos respecto al tema, todos pasan por estos niveles que van mejorando a medida que se les enfrenta a distintos conflictos cognitivos mediante distintos actos de escritura.

A continuación, se presenta una tabla que pretende empatar ambas propuestas para facilitar su análisis:

Tabla No. 2.1

Comparación entre dos hipótesis para la adquisición y desarrollo de la escritura

Momentos por los que pasa el menor para la adquisición y comprensión del lenguaje escrito (Margarita Gómez Palacio, 1987)	Niveles de consolidación de la escritura en los niños (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, 2005)
<p><b>1º. MOMENTO: El niño comienza a interesarse por los dibujos de un texto tratando de comprenderlos, incluso pensando que está leyendo, aunque no tome en cuenta las letras y no entienda su funcionalidad.</b></p> <p><b>2º. MOMENTO: Aparece cuando el pequeño comienza a interesarse por las letras que observa y comienza a relacionar ciertas palabras con su significado. Muy frecuentemente comienzan a hacerlo con letreros de marcas conocidas, así mismo inicia a hacer rayones con intención de comunicar (o escribir).</b></p> <p><b>3º. MOMENTO: Se hace consciente de que los dibujos no son necesarios para leer un cuento, y que incluso las palabras dicen más que las imágenes; comienza a preguntar sobre qué dice en los textos que ve. Sus rayones, entonces comienzan a tomar forma de letras y números sin direccionalidad convencional, realiza pseudoletras, dándole la interpretación que a él le guste.</b></p> <p><b>4º. MOMENTO: El niño se da cuenta de la direccionalidad que debe tomar para leer y escribir, por lo que señala con el dedo de izquierda a derecha y realiza sus rayones en esta misma posición. Así mismo distingue</b></p>	<p><b>1º. NIVEL: Escribir significa reproducir los rasgos muy generales que el niño identifica como la forma básica de la escritura. De acuerdo al contacto que tenga con cierto tipo de escritura, el menor tratará de imitarlo en forma de líneas unidas entre sí, o como grafismos separados, incluso puede llegar a producir grafismos muy parecidos a las letras y a los números. La interpretación que les dé se deberá a la intención con la que las trazo, aunque en este nivel sus trazos suelen ser similares, él puede diferenciarlos dándoles el valor que considere según su intención. En éste, el alumno comienza a utilizar su escritura como medio de comunicación y en caso de nombrar una cosa o persona trata de establecer una relación entre ella y su producción, sin embargo, muestra poco interés por la intención de escritura de los demás.</b></p> <p><b>2º. NIVEL: Aparece cuando el niño comienza a identificar que para poder leer algo diferente, debe escribir de forma diferente. A diferencia del 1º nivel, los grafismos son más definidos, por tanto, tienen más parecido con las letras convencionales, aunque siguen utilizándolos indistintamente y en cantidades variables, donde ésta y el repertorio que utilicen cambia dependiendo de lo familiarizados que estén con ciertas grafías (pudieran ser algunas de su nombre o letras de palabras conocidas como</b></p>

las letras de los números y la función de ambos.

**5º. MOMENTO:** Al llegar a éste, ya es capaz de entender que la escritura tiene muchos fines y que, tanto ésta como la lectura, son indispensables para llevar a cabo diversas tareas dentro y fuera del contexto escolar.

**6º. MOMENTO:** Surge en el alumno el interés por conocer el nombre de las letras que completan una palabra, lo que quiere decir que se ha iniciado en la comprensión de que cada grafía tiene un sonido, por lo que es necesario responderle como tal, por fonema, no por el nombre de la letra.

**7º. MOMENTO:** Comienza a darse cuenta de que el tamaño de la palabra que escribe no tiene que ser proporcional al tamaño del objeto que lleva ese nombre, y que, al contrario de eso, el tamaño de la palabra va en función a la duración del sonido al pronunciarla.

**8º. MOMENTO:** El niño adquiere la consciencia fonológica y alfabética, a través del cual percibe el número de sílabas o letras necesarias para escribir una palabra según los fonemas que distingue al pronunciarla.

**9º. MOMENTO:** Comprende que todo lo que se dice al momento de leer un texto, está escrito, por tanto, para formar una oración se debe hacer uso de palabras que representan elementos físicos (objetos, personas, animales,

“mamá”, “papá”, etc.), que además no tienen valor propio, sino global.

**3º. NIVEL:** Inicia a dar valor sonoro a cada grafía que compone una palabra, dicho de otra forma, el alumno pasa a un periodo denominado “hipótesis silábica”, donde comienza a asignar una letra por sílaba, por lo que la interpretación de su escritura deja de ser global y da una correspondencia entre sonido y letra. Esto no quiere decir que el alumno ya este asignando las grafías correspondientes a su fonema, sino que ya está haciendo un análisis de valor sonoro y es muy probable que las vocales aparezcan, además que, al momento de llegar a este nivel, comienza a controlar la variedad y cantidad de grafías que emplea para una palabra o una oración.

**4º. NIVEL:** De transición de la hipótesis silábica a la alfabética, “el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de la cantidad mínima de grafías” (Ferreiro y Teberosky, 2005), este conflicto del que se habla puede partir del análisis del nombre propio, donde el niño se da cuenta que no solo requiere de dos o tres grafías para escribir su nombre completo. En este nivel, también aprende que el largo de la palabra depende de la duración del sonido al pronunciarla.

**5º. NIVEL:** La escritura alfabética. Es el final de la evolución del proceso de escritura, en este nivel el alumno sabe que cada grafía tiene un valor

<b>lugares), acciones (comprar, estar, venir, hacer) y de pequeños fragmentos que unen ideas (en, de, a, la, el, un, una, al).</b>	sonoro menor al de una sílaba, y que requiere de éstas para la producción de palabras que servirán como medio para comunicarse con otros.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Cabe resaltar que tanto los momentos, como los niveles que se presentan, se manifiestan en forma jerárquica, pues uno requiere del anterior para aparecer, son necesarios para que el niño tome consciencia del sistema de escritura, sin embargo, se reconoce que no suceden al mismo tiempo en todos los pequeños y que, por el contrario, cada uno tiene su propio ritmo, estimulado por diversos factores que aportan a la adquisición del sistema y a la necesidad de utilizarlo y hacerlo parte de su vida.

También se puede distinguir que tanto en la propuesta de Gómez Palacio, como en la de Ferreiro y Teberosky, está presente un proceso de construcción de la escritura, cabe resaltar que está condicionado por cuestiones ambientales, además de las individuales, la motivación y el interés del menor, así como su contacto con actos de escritura.

Un factor que podría facilitar el desarrollo de este proceso de forma óptima es el hecho de que el alumno se desenvuelva en un ambiente alfabetizado, ya que, si pasa lo contrario, el mismo contexto será un obstáculo más para llegar a la meta, por lo que el docente deberá implementar estrategias más estrictas dentro del contexto áulico o escolar que estimulen el proceso de escritura.

Por otro lado, puede llegar a suceder que, los mismos educadores pierden de vista el verdadero sentido de la escritura con sus alumnos, pues “si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades” (Lerner, 2004, p. 29), como el emplear la escritura como parte de una práctica social y profesional, jamás se podrá desarrollar en ellos como una habilidad “natural”, y se estará evitando entonces llegar al objetivo deseado.

Es ineludible que para desarrollar el proceso de adquisición de la escritura se requiere adquirir otros de los que depende, se trata del reconocimiento y la producción de palabras, dicho de otra forma, la *decodificación lectora* y la *codificación* o deletreo escrito. Para esto, es muy importante señalar que la escritura se considera parte del desarrollo del lenguaje, por lo que se le adjudica ser una actividad de procesamiento de información lingüística.

El lenguaje oral y la lengua escrita comparten algunas semejanzas en cuanto a que una se deriva de la otra, sin embargo, la segunda requiere de mucho más esfuerzo que la primera, pues para ésta se requiere que el individuo haga una diferenciación del lenguaje. Para explicar lo anterior, Defior (2000) proporciona una tabla donde alude tanto a las diferencias como a las semejanzas entre las dos anteriores (ver tabla 2.2), a través de ésta se puede inferir que al momento de que una depende de la otra, sirven como herramientas para mejorarse entre ellas, lo que facilita el acceso a otros aprendizajes.

Tabla No. 2.2

Diferencias y semejanzas entre el lenguaje oral y escrito

<b>DIFERENCIAS</b>	
<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Usa señales sonoras (auditivas)</li> <li>-Se desarrolla en el tiempo</li> <li>-Efímero (más memoria)</li> <li>-Actividad lingüística primaria</li> <li>-No requiere conciencia lingüística</li> <li>-Se adquiere de modo natural</li> <li>-Aspectos prosódicos y paralingüísticos</li> <li>-Sin límites entre las palabras</li> <li>-Producción en interacción social</li> <li>-Informal, coloquial</li> <li>-Contenido no arbitrario</li> <li>-Contenido modulado por los participantes</li> <li>-Ritmo impuesto por los interlocutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Usa señales gráficas (visuales)</li> <li>-Se desarrolla en el espacio</li> <li>-Permanente (menos memoria)</li> <li>-Actividad lingüística secundaria</li> <li>-Necesita conciencia lingüística</li> <li>-Requiere enseñanza sistemática</li> <li>-Aspectos no presentes</li> <li>-Separación por espacios en blanco</li> <li>-Actividad individual</li> <li>-Más formal: requiere mayor planificación</li> <li>-Contenido arbitrario con frecuencia</li> <li>-Contenido fijado por el escritor</li> <li>-El lector impone su propio ritmo</li> </ul>
<b>SEMEJANZAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ambos son sistemas lingüísticos (procesos y estructuras comunes)</li> <li>-Ambos son sistemas arbitrarios</li> <li>-Ambos son sistemas creativos, productivos</li> <li>-Ambos son sistemas producidos culturalmente</li> </ul>	

Fuente: Defior, 2000, p. 43

Cabe resaltar que el éxito de la adquisición de los procesos de escritura en la escuela muchas veces se debe a las oportunidades escasas por practicarla (Schmelkes, 2010), además de que generalmente se olvida la parte lingüística como base de la escritura, ya que como menciona Krasher (citado por Gómez Palacio, 1995), esta parte impacta de forma directa al desarrollo y uso adecuado del código escrito y se relaciona con la memorización de la lengua. Para lo que Goodman (1984, citado por Ferreiro y Gómez Palacio, 2002) en una compilación de perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura alude a tres principios que rigen a dicho proceso:

1. Este proceso inicia cuando el pequeño comienza a descubrir el verdadero sentido de la escritura, entonces se origina poco a poco esa necesidad que se requiere para motivarlo a emplear el lenguaje escrito.
2. La comprensión de la organización del lenguaje es esencial para compartir significados.
3. Cuando entiende que mediante el lenguaje escrito puede representar ideas y conceptos al mundo.

En complemento con lo anterior, González et al. (1987, citados por Ferreiro y Gómez Palacio, 2002), acuerda que la parte lingüística es principio esencial de la lengua escrita, ya que después ésta se vuelve más explícita al recurrir a procedimientos propios que harán comprensible la comunicación por medio de la escritura, al mismo tiempo menciona que, el desarrollo de este proceso es gradual, y que el exigir al niño una actividad lingüística compleja lo llevará directo a frustraciones generadas por el fracaso. Al escribir o leer, los niños activan la *competencia lingüística* (Gómez, Villareal, González, López, y Jaramillo, 1997), donde relacionan la lengua con la escritura o lectura, creando una reflexión que le permitirá expresar sus ideas mediante éstas.

Para lo anterior, Ferreiro y Gómez Palacio (2002), acuerdan que la escritura es siempre un proceso más complejo que la lectura, ya que mientras en éste último se trata de descifrar visualmente varias letras o palabras al mismo tiempo, en el primero, implica la realización de cada trazo que dará forma a cada una de las grafías, lo que implica más procesamiento de la información.

Así mismo, se trata de un proceso que debe ir consolidándose por etapas para poder llegar a realizarlo de forma automatizada, y a medida que esto sucede

poder dedicar más atención a la composición escrita (Defior, 2000), el mismo autor agrega que la escritura se determina por cuatro procesos fundamentales: 1) constructivo: ya que se trata de un proceso paulatino, que se debe entender para representar por medio de letras y palabras unidas entre sí; 2) activo: pues requiere de practica tanto para su adquisición, como para su dominio y automatización; 3) estratégico: pues se requiere de estrategias que ajusten la calidad y claridad de esta tarea; y 4) afectivo: pues el alumno debe apreciar las experiencias escritas, ya que muchas veces se niegan a realizarla por representar una tarea sumamente difícil que asocian con el fracaso.

Para el docente, es de suma importancia tomar en cuenta todos los aspectos mencionados al momento de crear estrategias de intervención, para garantizar que se favorezca el proceso de adquisición de escritura en los alumnos, ser consciente tanto de los momentos que tiene que pasar y su orden, como de los principios que rigen esta tarea y los procesos fundamentales para hacer posible la transferencia del lenguaje oral al escrito de forma eficiente y sin crearle posibles frustraciones.

El verdadero desafío consiste en crear nuevos productores de escritura, siendo conscientes de la importancia de practicarla, y evitar convertir a los alumnos en simples copiadore de textos escritos por otros, como comúnmente pasa en las aulas educativas, sobre todo con aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales, a los que no se les realizan las adecuaciones curriculares pertinentes para el fomento y adquisición del sistema de escritura. Se pretende que al adquirirlo enriquezcan su vida apropiándose de ésta, y que para los educadores deje de ser la escritura un objeto de evaluación convirtiéndose en un verdadero objeto de enseñanza.

“Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para

informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de sus puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír ... lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, que sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2004, p. 26).

Para fungir la práctica en función de lo abordado en el tema, es indispensable que el maestro haga uso de habilidades que le permitan crear estrategias mediante las que pueda transmitir los conocimientos que el estudiante requiere para el desarrollo de la escritura, y a su vez que infunda en él tanto el gusto como la necesidad para apropiarse de ella, para lo que le es imprescindible promover la participación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza, y elaborar y hacer uso de tácticas que le faciliten la adquisición y apropiación de la lengua escrita utilizando los intereses del alumno como base.

Es muy importante tener presente la construcción del conocimiento, donde el alumno aprende de forma activa, en forma progresiva, y a través del descubrimiento, por lo que las actividades deben promover la reflexión y el interés de los estudiantes. Para considerar consolidado un aprendizaje, es necesario que el docente asegure que el pequeño es capaz de trasladar lo adquirido en clases a otros contextos.

Es responsabilidad de quienes están frente a los niños, lograr que la escritura deje de ser pedazos de letras sin sentido, para formar parte vital del alumno. Para lo cual es necesario transformar la metodología empleada al momento de enseñar la escritura, buscar, crear y emplear estrategias novedosas y adecuadas a las necesidades de cada uno de los alumnos, facilitando su adquisición y dándole el peso que requiere. Lerner (2004) menciona las siguientes cuestiones para hacer posible el crear escritores competentes en lugar de obstaculizar su adquisición:

1. La necesidad de establecer objetivos por ciclo en lugar de hacerlo por grado: de esta manera, se puede hacer más didáctica la enseñanza, permitiendo la alfabetización con eficacia, evitando fraccionar los contenidos abordados y su conocimiento. Con esto se le dará más tiempo a la elaboración de textos, en el que los alumnos tienen oportunidad de equivocarse y corregir sus textos alcanzando cada vez mayor calidad.

2. La importancia de acordar a los objetivos generales prioridad absoluta sobre los objetivos específicos: evitando que la enseñanza, junto con la metodología, actividades y evaluación, se base en objetivos desconectados y que la educación cobre más sentido, comparando constantemente lo anterior con los propósitos básicos.

3. La necesidad de evitar el establecimiento de una correspondencia a término entre objetivos y actividades: llevando una correspondencia e impedir la fragmentación de contenidos. Es importante incluir en cada una de las actividades más de un objetivo, esto permitirá enriquecer la práctica logrando que el niño personalice la información.

4. La necesidad de superar la tradicional separación entre “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio”: se trata del desarrollo de las habilidades de acuerdo a los aprendizajes,

haciendo que el alumno se apropie, en este caso, de la escritura. Esta cuestión alude también a que tradicionalmente en los primeros grados de la primaria se pierde de vista el significado de los contenidos, aunque curiosamente en grados mayores se exige la comprensión de éstos, sin estar los alumnos preparados para esta exigencia, ya que la comprensión siempre ha sido objeto de evaluación, sin embargo, muy pocas veces es tomada en cuenta como enseñanza.

Es conveniente tener presente la importancia de proponer y llevar a cabo estrategias sustentadas que garanticen un mayor éxito alcanzando los objetivos planteados al inicio de cada ciclo. Construyendo gradualmente el aprendizaje de la escritura en los alumnos, y tomar en cuenta los procesos que harán posible llevarlo a cabo. Elaborar proyectos, que promuevan el trabajo en equipo entre los profesionales, comprometiendo más a los padres de familia e iniciarlos en la participación de tareas y actividades escolares, constantes capacitaciones docentes, y llevar a cabo todas esas acciones que nutran la construcción de conocimiento de los pequeños, como bien lo dijo Coll (1993, citado por Lerner, 2004):

El principio explicativo más ampliamente compartido, es sin ningún género de dudas, el que refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir al aprendizaje escolar como un proceso de construcción de conocimiento ... y la enseñanza como una ayuda para esta construcción ... De ahí el término “constructivismo” habitualmente elegido para referirse a esta convergencia (pp. 63 y 64).

En la actualidad, existe bastante información sobre los procesos educativos, en los que se puede sustentar la práctica docente, además de que permite al educador abrir el panorama al crear nuevas y novedosas estrategias que abonen a la construcción de conocimientos de sus alumnos, y claro, es necesario revalorar y evaluar constantemente la metodología empleada, haciendo las modificaciones correspondientes sin perder de vista los objetivos que determinan el aprendizaje eficaz a base de la enseñanza, que para llevarla a cabo es necesario enfatizar la forma y estructura abstracta de los contenidos, el papel del maestro como mediador del conocimiento y experiencia de los alumnos, el peso de las diversas estrategias que se pueden abordar para optimizar el aprendizaje e interés sobre el tema.

El siguiente aspecto refiere a la gradualidad de la escritura, lo que significa que esta seccionado por etapas, las cuales se van consolidando una detrás de otra, a éstas Gómez Palacio, las ha denominado “niveles de conceptualización de la escritura”, que van desde que el niño no remite un significado a la escritura, luego se le da significado sin tomar en cuenta aspectos sonoros, hasta que el pequeño descubre la relación entre la escritura y la pauta sonora, sin terminar aquí, pues posteriormente se realiza una correspondencia entre una grafía para cada una de las sílabas, después se pasa por una etapa de transición, para al final relacionar una grafía por fonema (González et al., 1987, citados por Ferreiro y Gómez Palacio, 2002).

Además, cabe aclarar que el tiempo en que se dominan estas etapas es muy diferente entre un niño y otro, y que, como se dijo antes, es necesario respetar el progreso de dicho proceso para asegurar la consolidación, y que dependiendo del nivel evolutivo en cuanto al proceso de escritura en el que se encuentre el pequeño, sus escritos pueden dividirse en dos tipos: con ausencia de la relación sonoro-gráfica, o con presencia de la relación sonoro-gráfica, y se explican a continuación.

- **Escritura con ausencia de la relación sonoro- gráfica**

Refiere a la primera etapa, en la que es prácticamente imposible diferenciar los dibujos de la escritura, pues los pequeños se expresan mediante líneas o figuras redondeadas, aun no se ha consolidado la convencionalidad ni direccionalidad que caracteriza a la escritura, por lo cual sus producciones pueden estar trazadas de derecha a izquierda y además es difícil descifrar lo que el niño trata de expresar.

En seguida, aparece el descubrimiento de que las letras sirven para escribir, aunque aún no se le dé ningún valor sonoro, por lo que ahora pueden combinar letras con dibujos para darse a entender mejor, hasta que poco a poco decide utilizar únicamente grafías y comienza a darle una intención y significado a éstas (Ferreiro y Teberosky, 2002; Gómez et al., 2000).

- **Escritura con presencia de la relación sonoro- gráfica**

Alude a la correspondencia que hace el niño entre la representación gráfica, y la sonoridad de la grafía, esta relación la realiza a partir de un análisis de la emisión oral, para que mediante ésta sea capaz de asignar un sonido a cada letra para poderla representar. Al llegar aquí, aún existen ciertas confusiones para los niños pues muchas veces pueden llegar a omitir o agregar letras para “completar” la palabra que desean escribir.

Más adelante, son capaces de guiarse por la emisión oral que permite identificar cuántas sílabas tiene la palabra, y conforme va evolucionando su proceso de escritura, estará apto para responder a las exigencias del patrón silábico, conformado por sílaba directa (consonante + vocal), inversa (vocal + consonante), mixta (consonante + vocal + consonante), diptongo (consonante + vocal + vocal), y trabada (consonante + consonante + vocal), teniendo al principio algunas irregularidades hasta consolidar (Ferreiro y Teberosky, 2002; Gómez et al., 2000).

Esta investigación se basará principalmente en el segundo tipo: escritura con presencia de la relación sonoro- gráfica, pues la muestra de alumnos estudiados se encuentra en nivel primaria que, aunque pertenecen a los grados menores, 1°, 2° y 3°, presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a Problemas de Aprendizaje en la Escritura, y para lo cual fue necesario precisar las hipótesis (Tabla No. 2.1) con las que el maestro puede guiarse para situarse en la realidad del alumno y en su Zona de Desarrollo Próximo respecto a la lengua escrita, para realizar las adecuaciones curriculares que el alumno requiera y en base a estas emplear estrategias que le permitan consolidar un nivel para pasar al siguiente.

Ahora bien, retomando la alfabetización de los alumnos y su preparación como escritores, se requiere considerar como eje de la formación el conocimiento didáctico, así como todo el currículo deberá enfocarse a los procesos y progresos de los estudiantes, además hacerlos conscientes de la necesidad de adquirir y practicar el sistema escrito como herramienta indispensable para su futuro.

### **2.2.3. Dificultades de Aprendizaje en la Escritura**

Como ya se abordó en los temas anteriores, el proceso de adquisición de la escritura pasa por diversas etapas para lograr su desarrollo, interiorización y empleo, también se hizo mención del valor psicolingüístico que tiene en los seres humanos, y que, a pesar de estar tan relacionado con el lenguaje oral, no consta de los mismos procesos para adquirirlo, ni de la misma facilidad.

Ciertamente se trata de un sistema constructivo, que depende tanto de las capacidades y habilidades del niño, como el funcionamiento óptimo de los procesos psicocognitivos, y de la estimulación que reciba de su medio, por lo que a veces resulta ser un proceso un poco más tardío para algunos de los estudiantes.

La escritura, sirve como herramienta auxiliar para la construcción de conocimientos, por lo que al presentar problemas en su adquisición puede derivarlos a otras áreas.

Cuando no es posible hacer un cambio del sistema global de producción del lenguaje oral al escrito, o hacerlo representa un gran reto, evitando que se le dé esa función epistémica (Defior, 2000), se producen las dificultades de aprendizaje en la escritura, donde por lo general los procesos cognitivos que tienen que ver con la reproducción escrita de los alumnos no han logrado madurar lo suficiente como para ser capaces de crear y utilizar técnicas o estrategias eficientes para su adquisición, además de que el medio (contextos, familia, profesores) puede estar representando una barrera para su aprendizaje integral, lo que representa un obstáculo más en el proceso.

Para realizar este acto complejo del que tanto se ha hablado, es necesario recurrir a tres procedimientos esenciales en los que están inmersos funciones cognitivas superiores que ya se mencionaron anteriormente, se trata principalmente de la memoria, la atención y planificación, con los que al activarse posibilitan el desarrollo de la flexibilidad mental, la inhibición y la regulación emocional.

Según Flower y Hayes (1981, citado por Defior, 2000), para realizar este procesamiento de operaciones que lleva a la escritura es necesario: la planificación, la redacción y la revisión, aunque claro, no fueron los únicos en ondear sobre esta cuestión.

- **Planificación:** Es el subproceso que ocupa más tiempo en la producción escrita, dos tercios del tiempo del que se dedica a la escritura aproximadamente, en palabras coloquiales se puede decir que se trata de un

“borrador” mental mediante el cual se plantea la idea de cómo se plasmara la escritura. Se estructura por medio del establecimiento de metas, la generación de ideas y la organización de éstas para garantizar calidad en la producción, además de que se determina la direccionalidad de lo que se pretende escribir, es decir, la intención del escrito y para quién va dirigido, se selecciona el contenido. Este procesamiento hace uso de conocimientos previos como apoyo para representar las ideas de forma clara hilando una con otra (Defior, 2000; Rojas- Drummond et al., 2008; Castejón y Navas, 2013).

- Redacción, producción o traducción: Este subproceso se encarga de la toma de decisiones, es decir, cómo se van a representar las ideas, por tanto, se trasladará a palabras todo lo previamente planificado. Aquí se pone en marcha la actividad motriz, pues se trata de realizar la actividad física de escribir, y al mismo tiempo de hacer gran uso de memoria para recuperar elementos léxicos y sintácticos que permitirán dar forma primero a las palabras y con éstas a las frases, además de prestar mucha atención en los aspectos lingüísticos que componen a la escritura. Para poder llevar a cabo la redacción es necesario hacer uso de tres habilidades esenciales (Cassany, 1998): el desarrollo de ideas, que es donde se comienza a formular la producción, además de que el sujeto puede hacer comparación de éstas para precisar su texto; consultar fuentes externas, que servirán meramente para el enriquecimiento de las ideas propias; y vincular con ideas nuevas, que consiste, precisamente, en hacer un empate entre las propias y las consultadas. Estas habilidades permiten la selección de información relevante, además de poder darle la estructura adecuada a las ideas que se transmiten (Defior, 2000; Rojas- Drummond et al., 2008).

- Revisión: Se puede llegar a entender como un proceso de reflexión, su función consiste primero, en la identificación de posibles errores de escritura o redundancias en la redacción, y segundo, en la corrección de

estas incoherencias. Por medio de éste se pueden reestructurar ideas, así como eliminar o anexar elementos según se considere (Rojas- Drummond et al., 2008; Castelleno y Navas, 2013). Este subproceso puede representar el éxito o el fracaso en los intentos de escritura y redacción, pues muy a menudo tanto docentes como alumnos no la toman en cuenta, por tanto, no se cumple con la función introspectiva de éste, y a diferencia de la planificación y la producción, este es un subproceso del que se debe estar sumamente consciente, además de que se requiere de practicarlo para mecanizarlo.

Como se puede observar, la adquisición y desarrollo de la escritura, es bastante complejo, implica la movilización tanto de procesos cognitivos y funciones superiores, como de la elaboración y empleo de estrategias, todo lo mencionado requiere de su respectivo tiempo de maduración.

En su mayoría se trata de procesamientos organizados de forma jerárquica que se van consolidando con la práctica y la intervención pertinente de acuerdo a la situación del menor, por tanto, un pequeño desajuste en el funcionamiento de uno o varios de los elementos mencionados puede derivar en una NEE asociadas a una DAE, por lo que, como docente, se debe tener especial cuidado, al respetar los procesos del menor y asegurarse del desarrollo de funciones que le permitan poner en marcha las habilidades necesarias con las que accederá y potenciara sus destrezas de escritura.

Así, respetando el proceso de adquisición al sistema de escritura que se plantea al principio del tema, se hace mención del acompañamiento para el docente del alumno con Necesidades Educativas Especiales asociadas a problemas de aprendizaje en su proceso de escritura basado en la propuesta de Cassani (2000), es importante señalar que, para pasar de una propuesta a otra, primero se debe llevar a cabo la anterior:

1) Cuando el maestro percibe que el alumno sigue ignorando las palabras en un texto ya que no les encuentra sentido, tiene el deber de acercarlo a su verdadera funcionalidad por medio de pequeños ejercicios que le hagan ver para qué sirven, por ejemplo, ponerles nombre a sus dibujos para señalar de qué se trata y marcar sus pertenencias para saber de quién son y no confundirlas con las de sus compañeros.

2) Si se observa que el pequeño inicia a tomar consciencia de la finalidad de la escritura, entonces se debe potenciar haciendo hincapié en la lectura de textos de su agrado, pidiéndole dictados y leyéndoselos enseguida para que el alumno pueda agregar o quitar elementos según le parezca.

3) En seguida, es necesario que el docente lea al alumno en voz alta, señalando la direccionalidad que debe seguir, y puede, entonces, indicar las primeras copias sin tomar en cuenta, por lo pronto, las convencionalidades de la escritura.

4) Se promoverá a través del conteo el que distinga cuantas letras necesita para escribir una palabra, señale dentro de la misma las letras iguales, así como en una oración; también es conveniente que identifique el orden de las letras en la palabra indicada.

5) Aunque el alumno no escriba convencionalmente, indique el uso de listas para los deberes del hogar, letreros para no olvidar cosas, cartas para Navidad y para sus amigos, la escritura de su nombre completo para distinguir sus cosas del compañero que se llama igual. El docente aprovechara la consciencia del alumno respecto a la funcionalidad de la escritura para plantearle y promoverle nuevas necesidades.

6) Cuestionar sobre el sonido de las letras con las que comienza o termina una palabra, para promover el reconocimiento de la relación

sonoro- gráfica. Se pueden utilizar juegos donde se pronuncien palabras que empiezan igual, la misma sílaba y luego con el mismo fonema.

7) Al momento en que el alumno comience a tener una concepción fonética de la escritura, el docente podrá implementar estrategias de correspondencia silábica, como dividir las palabras en sílabas con aplausos, saltos, movimientos, etc., para que al mismo tiempo reflexione sobre las palabras cortas y las palabras largas, que también puede ser a través de juegos, como memoramas, o una actividad con dardos donde las palabras largas valgan más que las cortas.

8) Propiciar la reflexión a través de palabras pequeñas que contengan los diferentes tipos de silabas (directa, inversa, mixta, trabada y diptongo) pronunciándolas lentamente para que el niño identifique cada uno de los fonemas necesarios; hacer uso de láminas y tarjetas con las imágenes para que identifique cuantas letras requiere para escribirla.

9) Para que el alumno identifique las palabras necesarias para escribir una oración, es sumamente necesario que presencie actos de lectura, donde el docente señale cuidadosamente palabra por palabra que va leyendo, y así logre reconocer que no solo se escriben aquellas que representan algo físico, táctil, visible, sino que es indispensable utilizar todas esas que complementen la idea.

Es de tomar en cuenta que, el proceso de escritura se debe supervisar como tal (como un proceso), por tanto, el docente debe estar presente en cada etapa para promover a sus alumnos a pasar a la siguiente, la retroalimentación que éste le brinde es sustancial para su pleno desarrollo, sobre todo al tratarse de alumnos con DAE que de ante mano presentan un reto mayor al no ir a la par de sus compañeros y con quien el maestro tiene mayor responsabilidad pues se trata de evita el “estaque” o peor aún, el retroceso que se puede dar en este tipo de alumnos,

además se debe ser muy consciente de que el proceso de acompañamiento permitirá tanto la evaluación del alcance de aprendizajes consolidados del alumno, como de la calidad del proceso de enseñanza, o metodología, para entonces buscar mejorarla en función de las necesidades que surgen entre sus alumnos.

Con el objetivo de concluir con el subtema de Dificultades de Aprendizaje en la Escritura, y proseguir con los niveles de conceptualización que conforman este proceso, se retomara que este problema de aprendizaje puede generarse a raíz de tres disfunciones principales (Englert, et al., 1991, citado por Defior, 2000): puede tratarse de que el alumno no ha automatizado los procedimientos que le permiten generar palabras y por lo tanto frases que le apoyen a plasmar ideas de forma escrita, los procesos que le posibilitan generar este sistema pueden estar aún inmaduros por lo que requieren de estimulación para su desarrollo, o el empleo de estrategias que utiliza son ineficientes para cumplir con esta tarea.

### **2.3. Funciones Ejecutivas**

Aunque el término *funciones ejecutivas* (FE), es un concepto relativamente nuevo para la neurociencia, su estudio comenzó en los años 70 por el neuropsicólogo y medico ruso Alexander Románovich Luria (1902- 1977), uno de los fundadores de la neurociencia cognitiva, al poner en cuestión las *funciones corticales superiores del hombre*, encontrando que éstas tratan de sistemas complejos dinámicos que se forman durante el desarrollo a través de acontecimientos sociales.

A partir de su investigación, plantea la Teoría de la Localización Sistémico-Dinámica de las Funciones, en ésta, a diferencia del localizacionismo que determinaba un área específica del cerebro para desarrollar una función, Luria determinó que la misma área cerebral, podía desempeñar diferentes funciones, así

como para realizar una función se requiere de distintas áreas cerebrales (Portellano, 2014), en consecuencia Verdejo y Bachara agregan que las FE “constituyen mecanismos de integración intermodal e intertemporal que permiten proyectar cogniciones y emociones desde el pasado hacia el futuro con objeto de resolver situaciones novedosas y complejas” (Verdejo y Bachara, 2010, p. 231), por lo que, a través de ellas es posible retomar experiencias pasadas para poder dar respuestas a situaciones posteriores.

Las funciones ejecutivas pudieran considerarse el mayor logro humano a nivel cerebral, en conjunto, son un sistema de supervisión de acción encargado de regular conductas, ideas o decisiones, facilitan la solución más pertinente a los problemas que se nos presenten.

Gracias a las FE respondemos de cierta manera al enfrentarnos a los conflictos cotidianos, en tanto mayor sea el reto que afrontemos, mayor será la actividad involucrada en éstas, así mismo “la actividad de estas funciones cumplen un papel fundamental en el funcionamiento cognitivo, ya que contribuyen a que la persona aprenda, se maneje autónomamente, tome decisiones, se proyecte, planifique, programe, entre otras habilidades importantes para el desempeño cotidiano” (Binotti, et al, 2009, p. 85), además se encargan de tomar en cuenta las consecuencias y probables consecuencias.

Cabe resaltar que no existe un área cerebral específica de las funciones ejecutivas, sino de que distintas áreas de la corteza prefrontal responden a la vez cuando se enfrentan a nuevos retos (Verdejo y Bachara, 2010), por tanto, tienen la capacidad de adaptarse a los cambios constantes del ambiente para resolver eficientemente el problema.

Las FE representan la diferencia más grande de los seres humanos con otros seres que habitan el planeta, ya que responden al entorno vinculando habilidades para la planificación, programación, flexibilidad, regulación, fluencia verbal, percepciones viso espaciales y memoria en su toma de decisiones, de tal modo Portellano y García (2014), resaltan tres de sus características:

a) Capacidad para llevar a cabo con éxito tareas dirigidas al logro de un objetivo: pues son las encargadas de valorar opciones, seleccionar objetivos, plantear distintas estrategias que conduzcan al logro del objetivo, planificar el proceso de actuación, calcular consecuencias, mantener el plan de acción en la mente, iniciando éste y dándole seguimiento hasta el final, cambiar de estrategia en caso de que la que se usa no está resultando, autorregular el curso de la acción, evaluar el resultado y si éste fue óptimo, entonces replantear planes para el cumplimiento de un nuevo objetivo.

b) Capacidad para resolver problemas complejos para los que no se tiene una respuesta previamente aprendida: cuanto más complejo sea un problema, mayor es el predominio de las funciones ejecutivas. Aunque las acciones rutinarias previamente aprendidas no representan una respuesta de las FE, sino que hacen uso de las tareas anteriores para encontrarla.

c) Capacidad para adaptarse y responder ante situaciones novedosas: al ser nueva la tarea que se tiene que realizar o diferente la resolución a la situación y no encontrar experiencia previa, las funciones ejecutivas tienen mayor activación y, por ende, otras áreas del cerebro, lo que lleva a la adaptación a nuevas direcciones.

Como se puede observar, las funciones ejecutivas permiten adaptar la conducta a las situaciones que se presenten, haciendo uso de aprendizajes previamente adquiridos o posibilitando la adquisición de nuevas estrategias que

servirán de herramienta para una respuesta futura. No obstante, éstas regulan diferente tipo de información coordinándola, como la “procedente de distintos sistemas de entrada (modalidades sensoriales), procesamiento (atención, memoria o emociones) y salida (programas motores)” (Verdejo y Bechara, 2010, p. 232), lo que quiere decir que promueven un funcionamiento adaptativo totalmente, respondiendo a las situaciones que se presentan y conjuntando esta respuesta a la regulación de pensamientos, recuerdos y emociones.

Es importante mencionar, que toda esta movilización de las FE “provoca cambios en la actividad cerebral manifestándose en el aumento de conexiones y circuitos neuronales que permitirán una mejor actividad de estas funciones cerebrales superiores” (Mías, 2000, citado por Binotti et al., 2009, p. 147), todas estas actividades corresponden al lóbulo frontal, área prefrontal y otras estructuras subcorticales, siendo éstas las más evolucionadas en el ser humano.

Aunque resulte algo complejo, las áreas mencionadas están en constante desarrollo junto a las funciones ejecutivas, desde la primera infancia hasta finalizar en la segunda década de vida, formándose el cerebro ejecutivo. A continuación, se mencionan tres modelos propuestos por Portellano (2014) que explican el proceso de cambio cerebral a partir de las FE, como lo menciona Binotti et al. (2009):

- *Perspectiva madurativa*: la aparición de una nueva capacidad cognitiva, es la consecuencia directa del desarrollo madurativo de una determinada región cerebral. Por tanto, la capacidad de responder a una tarea (uso de las funciones ejecutivas) representa la maduración del lóbulo frontal y área prefrontal.
- *Especialización interactiva*: la interacción y el ensamblaje de las distintas áreas corticales permitirán la mejor organización de los procesos

cognitivos, mediante el ajuste funcional de las conexiones. A partir de la especialización interactiva de distintas áreas cerebrales se crean los procesos cognitivos complejos.

- *Aprendizaje de habilidades*: los patrones de activación cerebral se movilizan al adquirir nuevas habilidades. A medida que las tareas aumentan su complejidad, la corteza prefrontal se activa en mayor grado, debido a la combinación de la maduración de esa área con la especialización de otras más en la adquisición de un nuevo aprendizaje.

En cuanto a las áreas neurobiológicas, el cerebro cuenta con algunas más especializadas en el desempeño de las funciones ejecutivas, a medida que se realizan tareas como organizar, integrar y manipular la información adquirida; controlar y regular conductas y habilidades; crear, anticipar, planear y abstraer ideas; perseverar si hay dificultades y hacer planes alternativos; inhibir conductas inapropiadas; tomar decisiones y adaptarse a nuevas situaciones, éstas evolucionan involucrando respuestas adecuadas a las demandas externas, permitiendo lograr metas y controlar emociones (Verdejo y Bechara, 2010). A continuación, se presentan las más importantes, necesarias para efectuar dichas funciones:

- **Lóbulo frontal**

Se sitúa en el área prefrontal, y es el principal actor del control, la regulación y la planeación eficaz en el ser humano. El lóbulo frontal es el que tiene mayor importancia funcional a nivel cerebro, permiten que la persona se involucre exitosamente en conductas independientes, productivas y útiles para sí mismo (Flores y Ostroksy, 2008; Portellano y García, 2014). Éste se divide en cuatro áreas funcionales, de las cuales se abordará un poco más afondo el área prefrontal:

- 1) Corteza motora primaria (actividad motora voluntaria, delante de la cisura de Rolando).
- 2) Corteza premotora (programa secuencias motoras en las actividades voluntarias, formada por corteza externa o córtex premotor, y corteza interna y campos visuales).
- 3) Área de Broca (lenguaje expresivo, por lo general en el hemisferio izquierdo).
- 4) Área prefrontal (parte más importante de asociación del cerebro y centro de funciones ejecutivas, zona anterior al lóbulo frontal, delante del área premotora) (ver Figura 2.3).

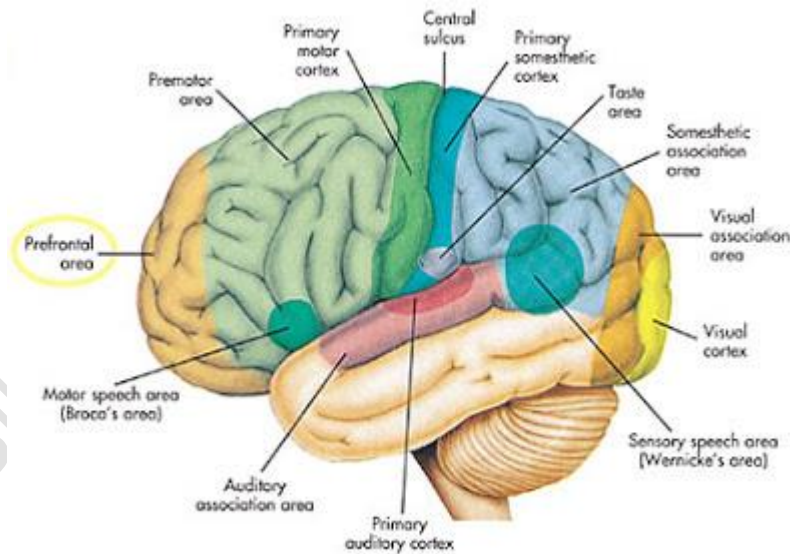


Figura 2.3. El lóbulo frontal humano

### Área prefrontal

Portellano y García (2014), lo definen como “el principal territorio asociativo de la corteza cerebral”, pues en efecto, es la encargada de asociar información

sensitiva, motora, emocional y de memoria, esto a su vez, permite que tomemos decisiones mediante las cuales encontremos una mejor adaptación al medio. Aquí se encuentra la “sede” de las funciones ejecutivas, constituyendo un constructo unitario con distintos componentes independientes, aunque interrelacionados (Verdejo y Bechara, 2010).

Ocupa aproximadamente el 30% de la corteza cerebral, se ubica delante de las áreas motoras y premotoras, en la parte anterior de los lóbulos frontales. Es el área cerebral más desarrollada en los seres humanos, y como menciona Portellano (2014), se relaciona con la intencionalidad de las acciones complejas, las operaciones formales, la conducta social y la respuesta a situaciones diversas, el juicio ético y moral, y claro, la adaptación del comportamiento al medio, así mismo realiza un control supramodal sobre las funciones mentales básicas, todas estas acciones se llevan a cabo a través de las funciones ejecutivas.

Esta área, además, está ligada a muchísimas estructuras corticales, como al lóbulo temporal y parietal, sistema límbico, amígdala, tálamo, hipotálamo, ínsula y cuerpo estriado (Tirapu, García, Luna, Verdejo y Ríos, 2012; Portellano, 2014).

- **Otras estructuras subcorticales implicadas**

Además del lóbulo frontal y el área prefrontal, consideradas las estructuras fuertes para cumplir con las Funciones Ejecutivas, se debe hacer mención de tres estructuras subcorticales sumamente importantes que también participan en cada uno de los procesos que caracteriza a las FE, su intervención es esencial para el desempeño de éstas, pues tienen que ver desde la regulación motora y emocional, hasta la integración de la información que se percibe del medio. Se refiere a los ganglios basales, al tálamo, considerado como el filtro cerebral de estímulos, y al cerebelo.

### 1) Ganglios basales

Son un grupo de estructuras subcorticales que intervienen en la selección y ejecución de conductas, además participan en el movimiento voluntario, la integración de información sensoriomotora, en procesos activos, cognitivos y emocionales (Portellano, 2014), agrega, además Álvarez, Álvarez, Macías y Pavón (2014), que éstos en conjunto con el cerebelo, el tálamo y la corteza frontal establecen un sistema completo que integra las funciones para la organización y ejecución de movimientos. Por tanto, toda la actividad antes mencionada, tiene que ver con el funcionamiento ejecutivo.

### 2) Tálamo

Además de ser un centro de relevo para casi todos los impulsos sensitivos, es un centro de intercambio de aferencias y aferencias sensitivo-motora, permite que los procesos atencionales se den de forma eficaz y se encarga de que las acciones del sistema ejecutivo se realicen de manera competente. Al mismo tiempo, el tálamo, está en conexión con el sistema límbico, por lo que influye de forma significativa en el control y regulación de emociones que permiten una mayor adaptación (Flores, 2008; Portellano, 2014).

### 3) Cerebelo

Aunque antiguamente la función del cerebelo se adjudicaba a la regulación del aprendizaje motor, el equilibrio y la postura, ahora es bien sabido que también se relaciona con varios procesos cognitivos de suma importancia, por ejemplo, participa en el aprendizaje implícito y explícito, en

la memoria de trabajo, procesamiento lingüístico y elaboración de imágenes mentales, así como también tiene fuerte influencia en la organización visoespacial, la respuesta emocional y la personalidad, por tanto, forma parte importante de la información sensorio motora (García et al., 2009; Portellano y García 2014).

### **2.3.1. Atención**

La atención no tiene una definición exacta ya que trata de un proceso que depende del filtro de selección de información de cada individuo para funcionar, por tanto, se trata de un proceso interno que depende de componentes conductuales. Este proceso ha tratado de ser explicado por diferentes autores de acuerdo a su punto de vista muy particular, Tellez, Tellez y Mendoza (2002) hacen referencia a que se trata de un proceso psicológico básico ineludible para las personas, pues a través de éste es posible procesar la información y realizar cualquier actividad, esta información que se procesa puede provenir del entorno o de la misma persona.

Considera la atención como “un sistema de procesamiento de capacidad limitada que actúa como un filtro para evitar una sobre carga de estimulación” (Tellez, 2002), y está de acuerdo con las tres fases que propone Beltrán (1988) para explicar el proceso:

- 1) Selección de información: es cuando se destaca el estímulo o la información que se le dé mayor relevancia en el momento, por motivos personales o ambientales.
  
- 2) Mantenimiento de la atención: es el nivel voluntario que se le da al proceso en una actividad dependiendo del nivel de motivación que éste ejerza sobre la persona.

3) Paso a otra actividad: cuando la actividad o el estímulo se deja de lado para prestar atención a uno nuevo.

Por otro lado, Portellano y García (2014), explican este proceso como “el mecanismo de acceso para llevar a cabo cualquier actividad mental, la antesala de la cognición, y funciona como un sistema de filtro capaz de seleccionar, priorizar, procesar y supervisar informaciones” (Portellano y García, 2014, p. 106). Mencionan que el sistema nervioso constantemente recibe estímulos de diferente tipo, externos e internos a la persona, por lo que el cerebro a través de esta función es capaz de seleccionar los que son necesarios y de deshacerse de aquellos que considera irrelevantes. Afirman que la atención se puede considerar como un sistema de supervivencia, pues sin este “filtro”, al que también refieren Ardila y Ostroksy (2012) como necesario para seleccionar información y funcionar adecuadamente, sería imposible responder de forma apropiada al entorno.

Para Rivas (2008), “la atención es concentración de la actividad mental” (Matlin, 2002, citado por Rivas, 2008, p. 94), menciona que tiene gran peso en la toma de decisiones y solución de problemas, ya que explica que a partir de ésta es posible la concentración que da lugar al logro de propósitos de una persona, también alude a que este proceso actúa en función de la relevancia o utilidad que le represente el estímulo a cada quien.

La atención no es un proceso que se realice de la misma manera, sino que depende de la “novedad” que cause el estímulo que se recibe, si es algo ya muy conocido se presta mucho menos atención, a que si se percibe un impulso totalmente nuevo (Tellez, 2002). Moraine (2014), la percibe como una de las más destacadas funciones ejecutivas, además menciona que la atención es la base de la esencia humana y lo considera el centro de la conciencia, aspectos que no consideraron los autores anteriores.

De esta manera, se entiende que la atención no sólo es proporcional a la importancia que se le dé a la tarea, sino que también se involucra en el funcionamiento de la memoria a corto plazo, la motivación, las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo, pues es una herramienta necesaria para actuar a favor de las situaciones que se nos presenten.

Es importante resaltar que es imposible manipular por completo la atención de los demás, de los hijos o de los alumnos, según sea el caso, pues reside de un proceso enteramente personal y a medida que crece la persona es más difícil tener ese “control”, sin embargo como educadores y formadores “es nuestro trabajo guiar, dirigir, formar, encauzar, estructurar y educar la manera en que los niños usan la atención” (Moraine, 2014, 79).

Por lo general el uso de este proceso es automático, por lo que podemos usarla a favor o en contra de nosotros mismos de manera inconsciente. Cada quien presta atención a cosas o detalles diferentes, y se modifica cada que cambiamos de situación o contexto, como figura educativa es importante que “para llamar la atención de los niños y adolescentes tiene gran importancia la forma de exposición de las lecciones” (Smirnov, Rubinstein, Leontiev y Tieplov, 2001, p. 58).

Agrega, Tellez (2002), que la atención no se puede considerar como un proceso nato, pues al igual que el tejido cerebral va evolucionando con el tiempo, los procesos psicológicos maduran a la par, y en relación al contacto que se tenga con el medio y con el papel mediador del adulto, por tanto, se nutre a través de las experiencias propias del individuo, así también la atención se diferencia de otros procesos psicológicos a partir de las siguientes características:

1) **Selectividad:** dar prioridad a los estímulos más importantes minimizando aquellos que no son indispensables para cumplir con cierta actividad, aquí se pueden distinguir el “bloqueo”, que es eliminar temporalmente información que no es adecuada en el instante para cumplir con un objetivo, y la “facilitación”, que se da después de la anterior, pues ya bloqueados los estímulos innecesarios, es más fácil centrarse en aquellos que si se requieren en el momento.

2) **Volumen:** refiere a la automatización de procesos, es decir, controlar los niveles de atención que se le dan a un estímulo conocido, para dárselos en mayor medida a aquellos que son nuevo para el individuo, mediante éste, es posible realizar varias tareas a la vez, pues las actividades ya dominadas se realizan de forma más inconsciente, para poder centrarse en otras que exigen más atención.

3) **Ciclicidad:** habla sobre el periodo de atención que se le da a cada acción, pues también tiene momentos de descanso, a medida que una persona domina alguna actividad se desarrolla un patrón rítmico.

4) **Dirección:** alude al cambio de foco de atención, ya sea voluntaria o involuntariamente, según sea el estímulo que se percibe.

5) **Intensidad:** éste se relaciona con el grado de interés y de significancia que se le da la información recibida, pudiendo ser leve o llegar hasta la concentración absoluta.

6) **Estabilidad:** es la constancia que se tenga al prestarle interés a un mismo estímulo, el tiempo en el que se puede concentrar el individuo en una misma actividad.

Estas seis propiedades propuestas por Tellez (2002), van muy de la mano de las tres fases que propone Beltrán (1988), explicando paso a paso el proceso de la atención, sus etapas y sus particularidades, igualmente hace Smirnov et al. (2001), en los aspectos que considera característicos del proceso: a) concentración, b) intensidad de la atención, c) distribución de la atención, d) constancia de la atención, e) el cambio de la atención a otra actividad dependiente de una nueva tarea, y f) la distracción es lo contrario a la atención; sin embargo, Portellano y García (2014), mencionan otras seis características que consideran fundamentales, aunque a diferencia de las encaminadas a la sucesión que se da y que se mencionan arriba, éstas van más relacionadas a las estructuras cerebrales:

a) Sistema neuronal complejo: para que el proceso de atención se dé, es necesario de la participación e interacción de diversas estructuras neuroanatómicas ubicadas en el tronco cerebral, el subcortex y la corteza cerebral de asociación.

b) Sistema multimodal: adapta los niveles de alerta, orientación, concentración, velocidad de procesamiento, motivación, dirección, selectividad y alternancia.

c) Filtro selectivo: el sistema nervioso a pesar de recibir tantos estímulos, la atención hace capaz que se puedan priorizar los más relevantes para evitar la saturación de información.

d) Sistema jerárquico: lo forma a través de redes con una estructura en forma de pirámide, donde los procesos más pasivos e involuntarios están en la base (tronco cerebral, subcortex y tálamo), y en la punta (corteza cerebral) los procesos activos y voluntarios.

e) Sistema dinámico: es el constante movimiento del proceso, lo que produce mayor flexibilidad y por ende adaptación al individuo.

f) Supervisión de la actividad mental: monitorea los procesos cognitivos, tanto los elementales, como los de mayor complejidad, esto se realiza en el área prefrontal.

### **2.3.1.1. Tipos de atención**

Según Moraine (2014), es importante diferenciar los elementos a los que prestamos atención de los que captan nuestra atención. La primera refiere a los momentos en los que voluntariamente podemos concentrarnos y dejamos de hacerlo, es decir, que el proceso participa de forma activa, “se lleva a cabo mediante una actuación consciente, intencionada, volitiva y con una utilidad práctica” (Portellano, 2014); y los segundos hablan sobre todos aquellos estímulos que sin querer enfocan nuestra atención momentáneamente y se apropian de nuestra conciencia cuando nos encontramos en modo pasivo, la atención pasiva, entonces, es aquella que se da en función de estímulos inesperados, “se caracteriza por que no está vinculada con los motivos, necesidades o intereses inmediatos del sujeto” (Portellano, 2014, 89).

Así mismo, es posible atender activa y pasivamente varios estímulos conforme el sujeto va creciendo, por ejemplo, escuchar al profesor mientras expone su clase (atención activa), y al mismo tiempo darse cuenta del aroma del perfume del compañero de al lado (atención pasiva). A su vez, éstas dos, incluyen subdivisiones que las complementan, y que a continuación se describirán según mencionan Ardila y Ostroksy (2012), y Portellano (2014):

- **Atención pasiva:**

Estado de alerta: es el nivel de activación según los estímulos, este facilita el procesamiento de información. Se divide en fásica, cuando se prepara para procesar y responder a un estímulo, y en tónica, que implica el tiempo de atención necesaria para realizar una tarea.

Respuesta de orientación: refiere a la respuesta que se genera después de recibir un estímulo externo sorpresivo, gracias a éste es posible identificar el espacio y ambiente que nos rodea. Requiere de una integración total de memoria, atención y percepción.

- **Atención activa:**

Atención focalizada: refiere a la habilidad de responder específicamente a estímulos visuales, auditivos o táctiles, el atender a una sola fuente de información e ignorar todos los demás estímulos. Requiere de un nivel de alerta suficiente activo.

Atención sostenida: es la capacidad para mantener el foco atencional activo en una sola tarea, dando una respuesta conductual durante una actividad continua y repetitiva.

Atención selectiva: dar prioridad a determinado estímulo a pesar de la existencia de otros alrededor, evitando distracción por los que no son relevantes.

Atención alternante: requiere de mayor uso de recursos cognitivos como la flexibilidad, capacidad de inhibición, memoria de trabajo y memoria prospectiva, pues es la habilidad para cambiar de foco de atención, de un estímulo a otro, o de una tarea a otra.

Atención dividida: el poder de responder y procesar varios estímulos al mismo tiempo al realizar tareas diferentes en cada uno.

### 2.3.1.2. Estructuras cerebrales relacionadas con el proceso de atención

- **Sistema Reticular Ascendente:** es el encargado de mantener alerta el sistema para recibir información y dar una respuesta inmediata, se encuentra en el tallo cerebral y en el tálamo, además se encarga del control neurovegetativo, regulación del dolor, control de los ciclos de vigilia y sueño, y regulación del estado de alerta (Tellez, 2002; Portellano y García, 2014).
- **Colículos Superiores:** Orientan la información que antes no era atendida, se encargan del control de movimiento ocular y de llevar estímulos externos al campo visual, se acompaña de una “sacada” que es el movimiento rápido de los ojos cuando cambia la atención de un lugar a otro (Tellez, 2002; Ardila y Ostroksy, 2012).
- **Tálamo:** situado en la zona central del cerebro, regula la atención selectiva y filtra la información para procesarse por otras estructuras enseguida, éste dirige los estímulos hacia los canales perceptivos apropiados (Tellez, 2002; Portellano y García, 2014).
- **Ganglios basales:** rodean al tálamo y establecen un puente entre la formación reticular, la corteza cerebral y el sistema límbico, por tanto, permite que los procesos atencionales se combinen con los emocionales, cumplen con una función motora y contribuyen a la percepción y selección de respuestas (Ardila y Ostroksy, 2012; Portellano y García, 2014).

- **Cíngulo:** en torno al cuerpo caloso, crea una interface entre las regiones corticales y las subcorticales, favorece a integrar la información con la emoción y ayuda a seleccionar una respuesta, así como a regular la atención dotando de fluidez al proceso de las acciones y su realización (Tellez, 2002; Ardila y Ostroksy, 2012; Portellano y García, 2014).
- **Lóbulo Parietal:** influye en aspectos espaciales de la atención y asigna recursos a un estímulo particular o tarea, prepara los mapas sensoriales necesarios para el control de la atención (Ardila y Ostrosky, 2012; Portellano y García, 2014).
- **Lóbulo Frontal:** importante para la selección de respuestas y programas motores particulares, además de que participa en todos los procesos psicológicos, constituye el final del trayecto de todos los procesos de atención voluntaria, controla la atención focalizada y sostenida, selecciona respuestas y las programa (Tellez, 2002; Ardila y Ostrosky, 2012; Portellano y García, 2014).

### 2.3.2. Memoria

El estudio de la memoria (al igual que el de la atención), ha representado un verdadero reto para los neurocientíficos, pues trata de una actividad muy compleja, tan funcional e indispensable en el ser humano ya que mediante ésta es posible aprender y adquirir nueva información, almacenarla y recuperarla cuando sea necesario.

Diversos autores han expuesto su punto de vista respecto a esta función, Moreno (2006), refiere a la memoria como la *caja de ideas* que posee una persona

mientras no las está utilizando, así como la relaciona estrechamente con la inteligencia, además señala que es un instrumento preciado que permite reflexionar sobre los errores cometidos para equivocarse menos posteriormente, es como una forma de aprender de experiencias pasadas para mejorar el presente o el futuro.

Ardila y Ostrosky (2012), hablan de ella como un proceso cognoscitivo muy complejo, que además interviene en el funcionamiento de forma directa en otros procesos igualmente cognoscitivos. La consideran uno de los aspectos más importantes de la vida diaria pues permite recabar aprendizajes previos para responder y adaptarnos a la nueva situación.

No obstante, Rivas (2008), considera que además de tratarse de un almacén de datos como números, nombres, fechas y textos, la memoria se encarga de guardar aprendizajes, sensaciones, melodías, movimientos, trayectorias, conceptos, imágenes, etc., menciona que tiene gran peso en “la percepción, razonamiento, lenguaje, toma de decisiones y resolución de problemas” (Rivas, 2008, 112), por ésta, es posible apropiarnos de significados que le dan sentido a las situaciones, y poseer la capacidad de evocarlos para comprender algo nuevo.

Téllez (2002), está de acuerdo con el concepto de conservación de cierta información para revivirla posteriormente, así mismo menciona que ésta habilidad es producto de la evolución del cerebro humano y también la relaciona con el aprendizaje, proceso mediante el cual se requiere de la retención de estímulos o información, concierne que trata de la “impresión (grabado), retención y reproducción de las huellas de la experiencia anterior que le permite al hombre acumular información” (Luria, 1984, citado por Téllez, 2002, 57), y por tanto menciona tres componentes que considera básicos para que se lleve a cabo el proceso de la memoria:

- Registro o codificación: hace hincapié a la estrategia cognitiva individual utilizada para asimilar el estímulo que se percibe, es un proceso reflexivo por el cual es posible la retención de esta información, es la encargada de que algunos hechos se recuerden y otros no.
- Almacenamiento de la información: se encarga del tiempo y capacidad de almacenamiento de un recuerdo visual, auditivo, kinestésico, emocional y semántico, se relaciona con la memoria a corto plazo (MCP), y la memoria a largo plazo (MLP).
- Evocación: funciona principalmente mediante el lóbulo frontal, y es el que permite la recuperación de información para entonces poder utilizarla.

La definición y, sobre todo, los componentes que propone Téllez (2002), desmenuzan la función de este proceso de una forma muy clara, es importante señalar que “gracias a la memoria podemos saber todo aquello que nos es necesario para poder adaptarnos al medio de una forma óptima: reptar, gatear, caminar, comunicarnos con otros, orientarnos en nuestro entorno, evitar situaciones de riesgo, mantener normas sociales y éticas” (Portellano y García, 2014), a pesar de que la memoria efectivamente es una evocación a hechos pasados, los recuerdos no son 100% literales, pues esta función puede tener errores y distorsiones, producto de un proceso constructivo.

De tal modo, Moraine (2014), dice que las imágenes mentales son indispensables para la recuperación de memorias, pues así es como funciona este proceso asociando la formación de imágenes y las representaciones mentales, incluso le da un fuerte peso a la imaginación para hacer este proceso posible y así,

entender significados, precisamente por esta razón la evocación del recuerdo no es tal cual se manifestó.

En consecuencia, la memoria es un recuerdo que puede manifestarse cuando el estímulo que provocó una reacción en el sujeto ya no está, así mismo, se afirma que “la base fisiológica de la reproducción es la actuación de las conexiones temporales formadas con anterioridad” (Smirnov, Rubinatein, Leontiev, y Tieplov, 2001, p. 97), además se concibe el “reconocimiento”, que es el proceso mediante el cual se localiza información motivada por un estímulo, como parte importante de ésta; tanto para la evocación como para el reconocimiento se requiere de la formación de conexiones firmes que aseguren su desempeño pertinente en el futuro (Smirnov et al, 2001).

Por todo lo anterior, se puede concebir a la memoria como parte fundamental en la adaptación del ser humano a su contexto, gracias a ella es posible reconocer condiciones, objetos o personas que aparecieron en nuestro pasado para hacer funcional nuestro desenvolvimiento en el medio presente, este proceso trata de una asociación de lo que ya pasó con lo que está ocurriendo ahora, por lo que se pudiera considerar la base de la experiencia, a través de la cual se busca el mejoramiento futuro, además de que la memoria tiene gran significancia en el funcionamiento de otros procesos de aprendizaje, el lenguaje, los movimientos corporales, la respuesta emocional a ciertas circunstancias, la planificación, el razonamiento y la toma de decisiones.

Este proceso aparece en el individuo desde la infancia y va madurando a medida que la persona se desarrolla, así mismo, el recuerdo que se almacena va de acuerdo a sus necesidades propias, haciéndolo más competente a las situaciones actuales.

### 2.3.2.1. Tipos de memoria

La memoria es un proceso cognoscitivo compuesto por diversos sistemas con diferentes funciones que se unifican. Esta función depende de la forma en que se adquirió, se procesó y se utilizó la información que se recibe, de acuerdo a esto se pueden distinguir dos tipos básicos en los que está dividida la memoria.

En la *memoria a corto plazo* los estímulos son atendidos y procesados, para que de acuerdo al impacto que tengan sobre el individuo, se transformen en representaciones mentales integradas, se retenga, organice y se pueda recuperar posteriormente, durante esta transferencia es donde la información viaja directamente a la *memoria a largo plazo* donde se puede almacenar por un tiempo más prolongado (Téllez, 2002; Rivas, 2008). Éstas dos, a su vez, tienen subdivisiones que se exponen a continuación, junto con un elemento importante que limita la recuperación de recuerdos, el olvido:

- **Memoria a Corto Plazo**

Refiere a la retención mínima de información por un periodo muy corto de tiempo. Ésta evalúa los estímulos recibidos para determinar si tienen importancia y trasladarla a la memoria a largo plazo, o si no la tienen, para deshacerse de ella de forma inmediata (Moraine, 2014). Portellano y García (2014), se dirigen a la MCP, como el “almacén temporal de información”, y por el contrario a Moraine (2014), mencionan que estos datos pueden ser utilizados durante un momento breve estimado entre 1 y 2 minutos.

En efecto de lo anterior se puede decir que, al momento de ir teniendo contacto con la información, es posible enviarla a la MLP para usarla después y luego olvidarla, o utilizarla y guardarla de forma permanente, ésta puede alargarse

por medio de la repetición y repaso interno (Rivas, 2008). En ésta se mantienen activos la región dorsolateral de la corteza prefrontal, el hipocampo y la amígdala.

- Memoria sensorial o ultracorta: proceso de registro de información a partir de la percepción, es la actividad de memoria más breve pues dura únicamente unos milisegundos. Éste subtipo puede aparecer de forma icónica o de manera ecoica, la primera aparece de inmediato al ver un objeto, y la segunda va encaminada a los estímulos auditivos mediante el cual se percibe el lenguaje de forma clara (Téllez, 2002; Rivas, 2008).

- Memoria de trabajo: es la que hace posible fusionar dos líneas de pensamiento al mismo tiempo, como pensar en la respuesta mientras se está leyendo la pregunta, se encarga de mantener la información vigente mientras se está utilizando y es el “puente” que mantiene unida la memoria a corto plazo con la memoria a largo plazo, cumple con dos funciones principales, que son mantener la información durante la realización de la tarea, y procesar esa información al tiempo de llevar a cabo la actividad (Téllez, 2002; Moraine, 2014).

- **Memoria a Largo Plazo**

Esta memoria posibilita la retención duradera de información, pudiéndose tratar de días, meses o años. Permite acceder a la información almacenada de forma permanente, la organiza y prepara al individuo para adquirir nuevos aprendizajes haciendo uso de los anteriores (Rivas, 2008).

- Memoria declarativa (explícita): habla de la capacidad de recordar de forma consciente para informar o recabar información que se

sabe que esta almacenada, para que esto ocurra “debe haber una intensión por recordar estos aprendizajes” (Portellano y García, 2014) PAGINA, generalmente ésta se da por medio del lenguaje, y tiene una característica particular, pues es flexible al poder utilizarse en diversos contextos; en ésta están involucrados el lóbulo temporal medial, el tálamo, hipotálamo, hipocampo y el neocortex (Téllez, 2002; Portellano y García, 2014).

- Memoria no declarativa (implícita) y antes denominada “de procedimiento”: a través de ésta es posible evocar un recuerdo de forma inconsciente y rápida (es lo que se conoce como *priming*), por lo general las memorias que se recuperan son hábitos y habilidades, no requiere del uso de las palabras, pero garantiza un mejor desempeño de la tarea realizada, las estructuras implicadas aquí son el neocortex, núcleo estriado, la amígdala, y el cerebelo (Téllez, 2002; Portellano y García, 2014).

### 2.3.2.2. El olvido

Se concibe como un proceso tan normal como la memoria, refiere a la incapacidad de recuperar recuerdos, o también al uso de estrategias inadecuadas para recobrarlos. Portellano y García (2014), lo relacionan con un mecanismo inhibitorio del cerebro que autorregula la mente y evita la saturación de información, también mencionan que este proceso comienza inconscientemente después de adquirir un aprendizaje.

Tellez (2002) por su parte, trata de explicar el proceso a través de los estudios de Hermann Ebbinghaus, quien al medir el recuerdo de cierto estímulo entre 1 y 30 días, se dio cuenta que apenas terminado el aprendizaje, el olvido aparece siendo más acelerado el proceso en los primeros días, incluso hace mención a que

desafortunadamente el 50% de la información que se ha adquirido se olvida, mientras solo un 25% permanece a través del tiempo.

Se habla también de que la manera de mantener un recuerdo vivo es la repetición y el uso constante de la información, y que está comprobado que al tratar de “impedir intencionadamente un recuerdo, se activan y desactivan zonas implicadas en la memoria a largo plazo” (Portellano y García, 2014, p. 81).

### **2.3.3. Planificación**

Este proceso requiere de la capacidad para identificar y organizar eventos teniendo como fin un objetivo, para lo que se requiere en primer lugar, el plantearse una meta, posteriormente estructurar como se alcanzara esa meta y determinar la mejor opción para conseguirla. Flores y Ostroksy, la definen como “la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, mediano o largo plazo” (Flores y Ostroksy, 2008), por tanto, es un proceso que requiere de flexibilidad mental.

Este proceso tiene mucho que ver con el manejo de tiempo el cual implica cierto nivel de desarrollo, está vinculado a la autonomía y autorresponsabilidad. Se trata de elaborar una visión previa del proyecto completo que se pretende llevar a cabo, e identificar cada una de sus partes, enseguida es necesaria “una visión global del tiempo disponible para el proyecto, y entender cómo se pueden usar segmentos más pequeños de tiempo” (Moraine, 2014, 174), además de una constante evaluación durante el proceso, mediante la cual es posible asegurarse de que se están cumpliendo las partes por completo.

La planificación también está muy aunada a la motivación e intereses personales. Las áreas que se encuentran involucradas son las dorsolaterales.

#### **2.3.4. Flexibilidad mental y capacidad de cambio**

Moraine (2014), acata este proceso al afrontamiento de cambios y apropiarse de las transiciones, se trata de encontrar el punto medio entre rigidez y flexibilidad para encontrar el equilibrio y la coherencia. Ésta es la habilidad de respuesta que se le da a los cambios externos (programación, acontecimientos, expectativas, reglas, lugares, organización), y a los cambios internos (desarrollo de ideas, estado de ánimo, relaciones, estrés, bienestar), cambios que no están en nuestro control.

La flexibilidad es un proceso que se encuentra inmerso en las demás funciones ejecutivas, por ejemplo, al momento de cambiar la atención de una actividad a otra, el recuerdo de situaciones incómodas que no se pueden olvidar, organizar y distribuir el tiempo para poder planear una acción, al responder de una u otra manera a diferentes escenarios.

Así mismo, pauta nuestros ritmos para actuar, y propone tres medidas de flexibilidad: a) en el pensamiento: analizar opciones y consecuencias; b) en el sentimiento: cambiar el punto de vista considerando la respuesta de los demás; y c) en las acciones: actuar en función de una reflexión. Además, se puede considerar como una capacidad humana dirigida a cambiar una "acción o pensamiento en relación a que la evaluación de sus resultados" (Flores y Ostroksy, 2008, p. 65), en función de un medio cambiante.

Esta función se involucra, igualmente, en la inhibición de respuestas, para poder cambiar la estrategia empleada, menciona que este proceso se da innumerables veces durante el día, dependen del lugar y el momento en que se encuentre (Flores y Ostroksy, 2008; Moraine, 2014).

### **2.3.5. Regulación emocional y control conductual**

La regulación emocional y control conductual tienen que ver con la respuesta que se les dé a diversas situaciones provocando en nosotros una carga enorme de energía pudiendo canalizarla para guiarla a un propósito, con esta acción se favorece la atención, otro proceso indispensable para el cumplimiento de metas (Flores y Ostroksy, 2008). Así mismo, es posible que el dominio de esta herramienta nos dote de confianza para reaccionar al mundo que nos rodea.

Busca autocontrol conductual, y para que eso se lleve a cabo, es requisito la voluntad, la iniciativa y el control personal, se trata de un proceso completamente interno capaz de controlarlo desde el exterior, se relaciona con la reflexión que se hace acerca del efecto directo que tendrá nuestra reacción, así como con las motivaciones, por lo que estas y las emociones son primordiales no solo para el establecimiento de objetivos, sino también para su cumplimiento (Moraine, 2014).

### **2.3.6. Inhibición**

Es un proceso que lleva como fin la adaptación y se genera o madura a medida que la persona tiene contacto con el mundo, se puede decir que la inhibición es como el freno del comportamiento, encargado de detener la reacción automática ante un estímulo, para entonces, responder de una forma adecuada teniendo la oportunidad de reflexionar.

Es la “cancelación de respuestas automatizadas, predominantes o guiadas por recompensas inminentes que son inapropiadas para las demandas actuales” (Verdejo y Bechara, 2010, p. 94). Moraine (2014), se dirige acertadamente a este proceso como el “botón de parada”, pues es precisamente la función que cumple al detener o alterar una conducta o una decisión, y aunque aparece automáticamente, ésta sigue siendo un acto de voluntad.

## **Parte II. Estudio empírico**

### **Capítulo 3. Metodología**

#### **3.1. Cualitativa**

##### **3.1.1. Método**

Se ha elegido realizar la presente investigación bajo la metodología cualitativa, tratándose de un estudio realizado en su ambiente natural: el aula regular. Lo cual permitió analizar la realidad subjetiva, es decir, en función de la población muestra seleccionada para ésta.

Este tipo de estudio permite profundizar en las ideas que surgen durante el proceso de investigación, pues se procede caso por caso, dato por dato para llegar a una perspectiva general, además de que se encarga de contextualizar el fenómeno observado (Sampieri, Fernández- Collado y Baptista, 2006).

Ya que, para efecto de este estudio se requirió que los participantes se comportaran como generalmente lo hacen, sin alterar de forma significativa su ambiente habitual, se consideró el empleo de dicha metodología, así mismo se tomó como referencia que ésta va orientada a profundizar en la comprensión de fenómenos educativos, sociales, y la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, como bien lo comparte Sandín (2005), y que muy acertadamente concuerda con los objetivos planteados para llevarlo a cabo.

En cuanto a la investigación misma, se efectuó un estudio exhaustivo sobre cómo las adecuaciones curriculares implementadas por el profesor en el aula regular favorecen el desarrollo de la atención y de la memoria de alumnos en los primeros ciclos de la educación primaria con Dificultades de Aprendizaje en la

Escritura, para lo que se analizaron dichas adecuaciones a fin de determinar la importancia de éstas en el desarrollo de la lengua escrita.

Así mismo, se conoció el nivel, tipo y grado de las funciones ejecutivas mencionadas en los alumnos con DAE, para en base a esto poder elaborar un programa de intervención con estrategias que satisfagan sus verdaderas necesidades y sean convenientes al desarrollo de sus procesos.

Como se observa, la intención investigativa del presente fue el análisis de modo holístico e inductivo en función de un mismo fenómeno, realizado de forma integral y en un entorno real, prefiriendo la calidad de la información sobre la cantidad y estandarización de ésta, por tanto, la acción se puede concretar en un Estudio de Caso, y que a su vez, se aborda bajo la participación moderada por parte de la investigadora, ya que se encontró involucrada tanto en el fenómeno estudiado como en la búsqueda de un impacto positivo en los participantes a través de una propuesta innovadora aplicada de forma indirecta.

### **3.1.2. Pregunta generadora**

Se considera que, la intervención pertinente y oportuna en los primeros años de la escolarización de los niños es fundamental para el desarrollo de la escritura, para lo que el acompañamiento por parte del docente representa un elemento clave, así como el hecho de que éste tenga pleno conocimiento tanto de las etapas como de los niveles que este proceso edifica para la construcción del mismo.

Para efecto de lo anterior, es sumamente importante la deferencia de la Zona de Desarrollo Próximo, tomando en cuenta que un proceso es progresivo se requiere atender desde las fases preliminares y asegurar la consolidación de cada

una para abordar o trabajar posteriormente sobre otra más compleja, y así cerciorarse del éxito durante y al final de la intervención.

Cabe resaltar que, como proceso, también está sujeto a posibles alteraciones en uno o en varios elementos indispensables para que se efectúe, es decir, debido a la gran diversidad que concurre en una escuela no dejan de existir variantes internas o externas tanto en el niño como en el profesor que puedan limitar el desarrollo exitoso de la escritura.

Es fácil apuntar a que las fallas residen únicamente en el empleo de estrategias equivocadas del profesor para la enseñanza del sistema de escritura o, por lo contrario, a las condiciones propias del alumno, limitante que imposibilita el aprendizaje, sin embargo, no se trata de cegarse ante las posibilidades tajantes que impiden la consideración de que tanto docente como alumno cuentan con habilidades y fortalezas que al atenderlas de manera objetiva pueden ayudar a eficientar el desarrollo de ésta.

Una de las NEE más comunes en el alumno de primaria que restringe el desarrollo de este proceso es la asociada a la Dificultad de Aprendizaje de la Escritura, y como tal, requiere de una intervención pedagógica basada en el empleo de adecuaciones curriculares elaboradas por el profesor, consciente de todas las características integrales del estudiante, enfocadas, a su vez, a la potencialización de cada una de las áreas implicadas para llevarlo a cabo y así atender de forma real a sus necesidades educativas.

Bajo todas estas consideraciones, surgió el siguiente cuestionamiento, que funge como pregunta generadora de la presente investigación:

“¿Cómo las adecuaciones curriculares en el aula regular favorecen el proceso de escritura de los alumnos con DAE de los primeros grados de la educación primaria a partir de la estimulación a las principales FE implicadas en su desarrollo?”

### **3.1.3. Dimensiones de análisis**

Para fines de responder a la pregunta generadora que dio pie a la realización de la presente investigación se requirió de determinar, en primer lugar, las variantes principales que sustentarían a la misma, para lo cual se establecen:

- a) Las Adecuaciones Curriculares, elemento indispensable en la práctica diaria de los profesores para atender verdaderamente a las necesidades educativas de sus alumnos con dificultades de aprendizaje.
- b) Funciones Ejecutivas, ya que como proceso cognitivo están estrechamente involucradas en el desarrollo del proceso de escritura, y que, para potencialización de ésta, se requiere de su óptimo funcionamiento.
- c) Necesidades Educativas Especiales, en las que se encuentran las Dificultades de Aprendizaje de la Escritura, característica común que poseen los alumnos que fungen como foco de atención de la presente investigación.

De esta forma, fue indispensable comenzar con el proceso a partir de conocer, no solo el fundamento teórico de las tres variantes, sino que también la relación que existe entre éstas. Lo cual permitió sentar la investigación en un terreno más firme al contar con un panorama amplio sobre las mismas.

Al pretender saber cómo las AC en el aula regular favorecen al desarrollo del proceso de escritura, fue indispensable conocer y analizar primero el tipo de adecuaciones curriculares que emplean los docentes en los primeros grados de la educación primaria para garantizar la adquisición, desarrollo y consolidación de la misma en sus alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a DAE, y en base a este conocimiento poder precisar la importancia que tienen éstas en dicho proceso.

Además, posterior a conocer y comprender la implicación que demanda el desarrollo del proceso de la escritura, y la relación que conlleva con la actividad vigorosa de las funciones ejecutivas se requirió la descripción precisa del funcionamiento de las mismas, conociendo el nivel, tipo y grado de desarrollo de éstas en los alumnos participantes que permitieron el desarrollo de la presente.

Por lo tanto, al investigar cómo las adecuaciones curriculares en el aula regular favorecen al desarrollo de las FE implicadas en el proceso de la escritura en estudiantes de los primeros grados de primaria con Necesidades Educativas Especiales asociadas a DAE, fue posible establecer el tipo de AC que ellos requieren para favorecer los procesos cognitivos que la permitirán.

A partir de aquí nace el título correspondiente a esta tesis:

“Adecuaciones Curriculares para favorecer las Funciones Ejecutivas de los alumnos de 1°, 2° y 3° de Primaria con Dificultades de Aprendizaje en su proceso de Escritura”

### 3.1.4. Técnica de obtención de información

Para la obtención de información del presente estudio abordado bajo la metodología cualitativa, fue necesario la utilización de dos instrumentos principales, además de la técnica de observación, sumamente importante e influyente en la interpretación de los resultados arrojados por éstos.

En primera instancia se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC- IV), que atribuye su nombre al psicólogo estadounidense David Wechsler, desarrollador de las escalas de inteligencia más conocidas: WAIS y WISC. Esta última, ofrece información sobre el nivel de habilidades cognitivas o funcionamiento neuropsicológico, que bien, son procesos importantes implicados en la escritura. Este test es aplicable a individuos que comprenden edades entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses, lo que indica que es adecuado para alumnos que cursan su educación básica: primaria y secundaria.

Dicho test, consta de 15 pruebas que permiten la evaluación de capacidades intelectuales, organizadas en cuatro índices que se describen muy generalmente a continuación, además de un Coeficiente Intelectual (CI) total:

- Comprensión verbal (CV), que expresa habilidades de formación de conceptos verbales, expresión de relaciones entre conceptos, riqueza y definición de vocablos, comprensión social, juicio práctico, conocimientos adquiridos, y agilidad e intuición verbal.
- Razonamiento perceptivo (RP), el cual arroja información sobre las habilidades prácticas constructivas, formación y clasificación de conceptos no verbales, análisis visual, y procesamientos simultáneos.

- Memoria de trabajo (MT), que permite analizar la capacidad de retención y almacenamiento de información, de operar mentalmente con esta información, transformarla y generar nueva información.
- Velocidad de procesamiento (VP), que mide la capacidad para focalizar la atención, explorar, ordenar y/o discriminar información visual con rapidez y eficacia.

Cabe resaltar que, aunque cada uno de los índices mencionados influyen de cierta manera en el desarrollo del sistema de escritura en un niño, la aplicación de WISC- IV, se realizó con el fin de conocer el tipo, nivel y grado de los procesos de atención y memoria, ya que la investigación llevada a cabo se centra mayormente en éstos.

Dicho test, se aplicó a cada uno de los alumnos tomados como muestra para llevar a cabo esta investigación, se realizó en sesiones individuales dentro del aula de apoyo con duración de entre 60 y 100 minutos, dependiendo de la rapidez de respuesta de cada uno, además de tomar un breve espacio previo a comenzar para establecer rapport, elemento indispensable para que se dé una atención y positividad mutua, además de coordinación en estímulo- respuesta.

El segundo instrumento utilizado para la obtención de información, trata de la aplicación de un formato que permite analizar el proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares para alumnos con Dificultad de Aprendizaje en la Escritura por los maestros regulares, así como su empleo y el proceso de evaluación que se lleva a cabo, en función de éstas.

Para la elaboración de dicho formato se tomaron como referencia un instrumento A, junto con un instrumento B, y se complementó con información que

le fue necesaria a la presente investigadora a fin de profundizar en datos necesarios para abordar enteramente la variante de adecuaciones curriculares.

El instrumento A, consta de un formato formado por 17 indicadores sobre el componente de planeación didáctica, 15 indicadores correspondientes al componente de práctica docente, y 8 para evaluación de los alumnos, todos estos pertenecientes al eje de análisis: planeación y desempeño docente. Además, incluye siete indicadores de actividades extracurriculares y organización del grupo, concerniente a distribución del tiempo en el aula. Sobre el manejo del grupo, 6 indicadores, de los componentes: alumnos y ambiente de aula. Del eje de análisis: registro de asistencia y evaluación, son seis indicadores referentes al componente denominado evaluación de los aprendizajes, y finalmente, siete indicadores sobre la atención a padres de familia.

Sobre el instrumento B, está formado por seis ejes de análisis: 1) desempeño docente, al que pertenecen 20 indicadores sobre los componentes de dominio de contenido, práctica docente, evaluación de los alumnos, y planeación didáctica; 2) distribución del tiempo en el aula, con cinco indicadores acerca de los campos formativos; 3) manejo de grupo, al que competen tan solo cuatro indicadores, de los componentes de ambiente de aula, y alumnos; 4) registro de asistencia y evaluación, con siete indicadores de lista de asistencia, y evaluación formativa; 5) del componente de recursos materiales, son dos indicadores, relativo al eje de análisis de administración de los recursos, y por último, 6) cinco indicadores sobre la atención a padres de familia correspondiente al eje de análisis con el mismo nombre.

Ambos instrumentos están estandarizados por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), y se proporcionan como herramienta para las visitas que realiza la función supervisora al docente de grupo en diferentes niveles; el A está

diseñado para aplicarlo en educación primaria, mientras el B está adaptado para la educación preescolar. Dichos instrumentos son “medidos” por medio de cuatro rubros: excelente, bueno, regular o insuficiente.

Como ya se mencionó, se tomaron de referencia el instrumento A, del cual se utilizaron doce indicadores del componente de planeación didáctica, once de práctica y desempeño docente, seis de evaluación de los alumnos, uno de organización del grupo, uno sobre el componente de alumnos, y uno de recursos materiales, en total 32 indicadores; mientras del instrumento B se recogieron únicamente nueve indicadores, de los cuales: dos pertenecen al componente de dominio de contenidos, cuatro a práctica docente, uno de evaluación de los alumnos, y dos de evaluación formativa. Además, se anexaron 30 indicadores más, adecuando algunos concernientes a los instrumentos A y B debido a las necesidades de la investigación, y otros se elaboraron basándose en la información que ya se había recabado sobre la misma.

Es así como surge el instrumento C, denominado “Instrumento para analizar las adecuaciones curriculares empleadas por el maestro de aula regular de la escuela primaria respecto al proceso de adquisición de la escritura en sus alumnos” (ver Anexo D), los 71 indicadores que lo conforman están administrados en tres importantes secciones:

1) Planeación: con 14 ítems enfocados en la anticipación y elaboración de adecuaciones curriculares por el maestro de aula regular acordes a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos.

2) Intervención docente: que permite analizar el empleo de dichas AC durante las sesiones, así como si éstas están impactando efectivamente en el proceso de escritura de los estudiantes con DAE, consta de 43 hitos.

3) Evaluación: con 14 indicadores encaminados a la relación que debe existir con las AC y con la situación real del niño para lograr que ésta sea realmente formativa.

Además, se incluye un espacio abierto en el que el profesor expresa su opinión respecto a la importancia de las adecuaciones curriculares y de la forma en la que dispone de ellas dentro de su función docente. Así mismo, el instrumento C determina sus mediciones a través de: Excelente, Bueno, Regular, e Insuficiente al igual que los rubros utilizados por A y B.

Éste fue aplicado de dos maneras, en la primera, la investigadora resolvió el cuestionario a partir de las observaciones realizadas en diez sesiones impartidas por cada profesor frente al grupo atendido, en los que abordaron contenidos de asignaturas diferentes, posterior a dichas observaciones se tuvo un acercamiento con cada uno de forma individual, en la que se comentó el propósito de las constantes visitas a su grupo, para que sabiendo esto, el docente diera respuesta al mismo instrumento referido en forma de entrevista administrado por la misma investigadora.

Se decidió utilizar esta estrategia, ya que permite contrastar la información obtenida mediante la observación y la proporcionada directamente por el maestro, pudiéndose manejar como base para una autoevaluación.

### **3.1.5. Actores o informantes clave**

Para la elaboración de la presente investigación se requirió de la participación de actores importantes que cooperaron de diversas maneras para la obtención de datos. Desde las autoridades escolares, quienes contribuyeron permitiendo la realización de ésta dentro de las instalaciones de la escuela, hasta alumnos y docentes en servicio siendo parte de observaciones y participando en el llenado de los instrumentos utilizados para recabar información necesaria para su efecto. A continuación, se aborda con un poco más de precisión, ya que en el análisis de resultados se requerirá hacer referencia de ellos nuevamente:

Se cree que tras una intervención docente pertinente se contribuirá a la potencialización y activación de los procesos cognitivos implicados en la adquisición y consolidación de la escritura, por lo que, al llevarla a cabo en consideración de las características particulares de los alumnos, se aportará al funcionamiento efectivo y eficaz de la memoria y la atención, FE fuertemente implicadas para que se dé este aprendizaje. Por tanto, el foco de atención de la presente tesis fue la elaboración e implementación de adecuaciones curriculares dentro del contexto regular para favorecer la escritura de aquellos alumnos que presentan problema para lograr el desarrollo óptimo del proceso abordado.

La Escuela Primaria Carlos Barrón, está ubicada en la comunidad de San Tadeo, Calvillo, en la ciudad de Aguascalientes. Es de organización completa, pues cuenta con un grupo de cada grado, donde cada uno tiene su docente, además hay una maestra de Inglés, un profesor de Educación Física, una directora, una maestra del área de Aprendizaje de Educación Especial, el apoyo del equipo de USAER, y un conserje. En cuanto a infraestructura, además de los seis salones (uno de cada grado) equipados con sillas y mesas, o butacas para cada niño, un escritorio, un pintarrón y un pizarrón, un rincón de lecturas, una computadora para el maestro y un cañón, posee una dirección, un aula de apoyo, el salón de cómputo con 20

equipos, una biblioteca, un cuarto de intendencia, un espacio destinado a mobiliario y material, baños para niñas y otros para niños, un espacio pequeño que funge como comedor, la cooperativa, un área verde diminuta y una cancha acondicionada afuera del edificio pues no se contaba con el suficiente espacio.

La escuela tiene una población actual de 212 estudiantes en total, distribuidos en grupos que oscilan entre los 27 y 45 alumnos, cubre con horario de tiempo completo, participa en los eventos de la comunidad, pues está inmersa en un contexto que da prioridad a los eventos religiosos. Realiza actividades que involucran a los padres, como kermeses, selección de reina de la primavera, obras de teatro, y otros programas, más muestra un área de oportunidad importante en lograr implicarlos en actividades de índole académica.

En función del supuesto mencionado y para su corroboración, se seleccionó una muestra de nueve estudiantes de los primeros tres grados de la educación primaria, ya que éstos son fundamentales para el desarrollo de la lengua escrita. Los alumnos debían cumplir una serie de características en común, a fin de que el Estudio de Caso se pudiera realizar debidamente y aportara la cantidad de datos reales y necesarios para la determinación de la presente, dichos alumnos cumplieron con los siguientes requisitos:

- Pertenecer al grupo de 1°, 2° o 3° de primaria.
- Ubicarse entre los 6 y 8 años de edad.
- Ser parte de una escuela regular.
- Estar integrados a la misma escuela primaria, pues esto garantiza que se desenvuelven en un contexto social común.

- No haber adquirido o consolidado el sistema de escritura independiente de su grado o edad.
- No ser poseedor de una discapacidad, pero sí de una Necesidad Educativa Especial, a fin de asegurar que el docente deba incluir AC en el abordaje de sus contenidos.
- Que la NEE está asociada a Dificultades de Aprendizaje de la Escritura.

Además, se requirió estudiar a los maestros de dichos alumnos, pues una parte fuerte de la investigación fue conocer el tipo de adecuaciones curriculares que emplean los docentes de 1°, 2° y 3° de primaria en el proceso de adquisición de la escritura en los alumnos con NEE asociados a DAE, a fin de determinar su importancia, por lo que fue determinante que los profesores cumplieran con el requisito de ser titular del grupo al que pertenecen los alumnos muestra.

A continuación, se presenta una tabla en la que se expresa de forma clara la edad y grado al que pertenecen cada uno de los alumnos muestra, además del profesor regular bajo el que están a cargo. Para fines de confidencialidad, se evita expresar los nombres de los actores, para lo que se denominó la letra “A” en referencia a la palabra “alumno”, y la letra “D” para aludir al “docente”, enseguida de cada letra se precisa un número para identificar a cada uno de los participantes (ver tabla 3.1):

Tabla No. 3.1  
Concentrado de actores o informantes clave

ALUMNO	EDAD	GRADO/ GRUPO	DOCENTE
A1	6 años, 1 mes	1° A	D1
A2	6 años, 0 meses	1° A	D1
A3	6 años, 5 meses	1° A	D1
A4	7 años, 1 mes	2° A	D2
A5	7 años, 3 meses	2° A	D2
A6	6 años, 11 meses	2° A	D2
A7	8 años, 9 meses	2° A	D2
A8	8 años, 4 meses	3° A	D3
A9	8 años, 1 mes	3° A	D3

### 3.1.6. Procedimiento

A continuación, se explicará el proceso que se llevó a cabo para la elaboración de la presente investigación, posteriormente se presenta un diagrama de flujo que podrá facilitar la comprensión del mismo (ver figura 3.1).

El primer paso fue ubicar el lugar en el que se podría llevar a cabo la investigación, pues debía tratarse de un contexto escolar para poder desarrollarla, para lo que cabe resaltar que la presente investigadora desempeña la función de docente de Educación Especial en una primaria regular, trabajando con los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, por tanto se decidió llevarla a cabo en esta misma ya que al encontrarse día a día en el lugar de la investigación favorecería al proyecto dándole un mejor seguimiento y viabilidad.

Por tanto, basándose en el conocimiento que se tiene de los casos que atiende la USAER de dicha escuela, se decidió abordar la NEE asociada a Dificultad de Aprendizaje de la Escritura, pues se considera la problemática más común entre los alumnos sin discapacidad, incluso se podría considerar una situación desfavorable a nivel plantel, pues en cada uno de los grupos existen alumnos que

aún no han logrado desarrollar o consolidar el sistema de escritura, fenómeno que requiere ser investigado.

Enseguida, se plantearon el objetivo general y los particulares en base a la problemática a investigar, para después generar la pregunta que desencadenó las posibilidades para encaminar el presente trabajo hacia la investigación de las adecuaciones curriculares en el contexto regular para favorecer los procesos esenciales en el desarrollo de la escritura en los pequeños.

Ya con la pregunta generadora planteada fue posible determinar las tres variantes principales: adecuaciones curriculares (AC), funciones ejecutivas (FE) y Dificultades de Aprendizaje en la Escritura (DAE), temas que guiaron la investigación teórica en la que se realizaron indagaciones profundas con apoyo de diversas fuentes, mismas que permitieron sustentar el presente trabajo y que se fueron consultando durante todo el proceso.

Se considera de suma importancia conocer qué investigaciones existen sobre el tema que se pretende abordar, por lo que para la revisión de literatura se optó por hacerlo bajo la *posición integradora* que permite revisar trabajos previos a fin de contribuir en la construcción del planteamiento del problema y de la elaboración del marco teórico en el que se realizaron tanto debates epistemológicos como entre los propios autores, manteniéndose siempre esta información como mera referencia.

Llegado a este punto, se establecieron las características de la población que sería investigada, esto permitió que cada uno de los alumnos encajara con las variantes determinadas para la investigación, y así poder dar respuesta a la pregunta generadora que también inmiscuyó a los docentes que trabajan con éstos.

Inmediatamente se seleccionaron los instrumentos que permitirían la recogida de información, viéndose necesaria la elaboración de otro más que complementara los datos que se requerían.

Para efecto de la investigación se aplicó el WISC- IV como herramienta para determinar el nivel y grado de funcionamiento de la atención y de la memoria, así como se hizo uso de un instrumento elaborado por la investigadora para conocer el uso e implementación de adecuaciones curriculares de los maestros de aula regular para los alumnos que lo requieren efectuado como entrevista y como utensilio para la observación.

Es necesario mencionar que, además de los datos recabados mediante los instrumentos utilizados, la investigadora llevó un registro de *anotaciones temáticas* registradas durante cada visita y acercamiento a los sujetos en forma de *bitácora*, estas notas condescendieron en el análisis de datos de forma certera, el planteamiento de ideas, hipótesis, cuestionamientos y conclusiones, además de enriquecer la investigación.

Todo lo anterior permitió la generación de hipótesis que, como en toda investigación cualitativa, se fue afinando durante la recolección y análisis de datos, la exploración y evaluación de contextos, y conocimiento más sólido sobre la situación, además de las diez visitas realizadas al grupo regular en diferentes asignaturas abordadas por el mismo docente para realizar el llenado del instrumento aplicado en forma de guía de observación (Evaluación).

Así mismo, se requirió de una sesión de entre 45 minutos y una hora con cada uno de los maestros para aplicar el mismo en forma de entrevista

semiestructurada donde la investigadora se daba la oportunidad de indagar un poco para recabar más información y precisar la obtenida (Autoevaluación).

Como ya es sabido, también se realizó la aplicación del WISC- IV con cada uno de los alumnos de la población muestra en sesiones individuales dentro del aula de apoyo de la primaria, para esta etapa se destinó un tiempo de entre 60 y 100 minutos con cada participante de primero, segundo y tercer grado.

Al ser la presente investigadora parte del equipo de profesores de la escuela primaria donde se realizó este estudio fue posible llevar a cabo la recolección de datos sin problema de presenciar posibles reacciones en el comportamiento de parte de cualquiera de los participantes que alterarán la información recabada, ya que tanto para los alumnos como para los docentes representa una actividad normal que la maestra de apoyo ingrese a los grupos a observar o trabajar con los actores de este contexto, factor que también influyó en la rapidez para establecer el rapport esencial para la comodidad de los sujetos durante la aplicación de los instrumentos.

Y así, a partir del análisis profundo de toda la información obtenida tras la investigación de la problemática planteada, se decidió elaborar un programa de intervención para los estudiantes de los primeros grados de la educación primaria con Dificultades de Aprendizaje en el proceso de Escritura, siendo necesario la creación, adecuación y compendio de estrategias que favorecieran las Funciones Ejecutivas de la población estudiada para aplicar dentro del aula regular, como parte de las adecuaciones curriculares que deben implementar los docentes de grupo para el desarrollo de la escritura en sus alumnos.

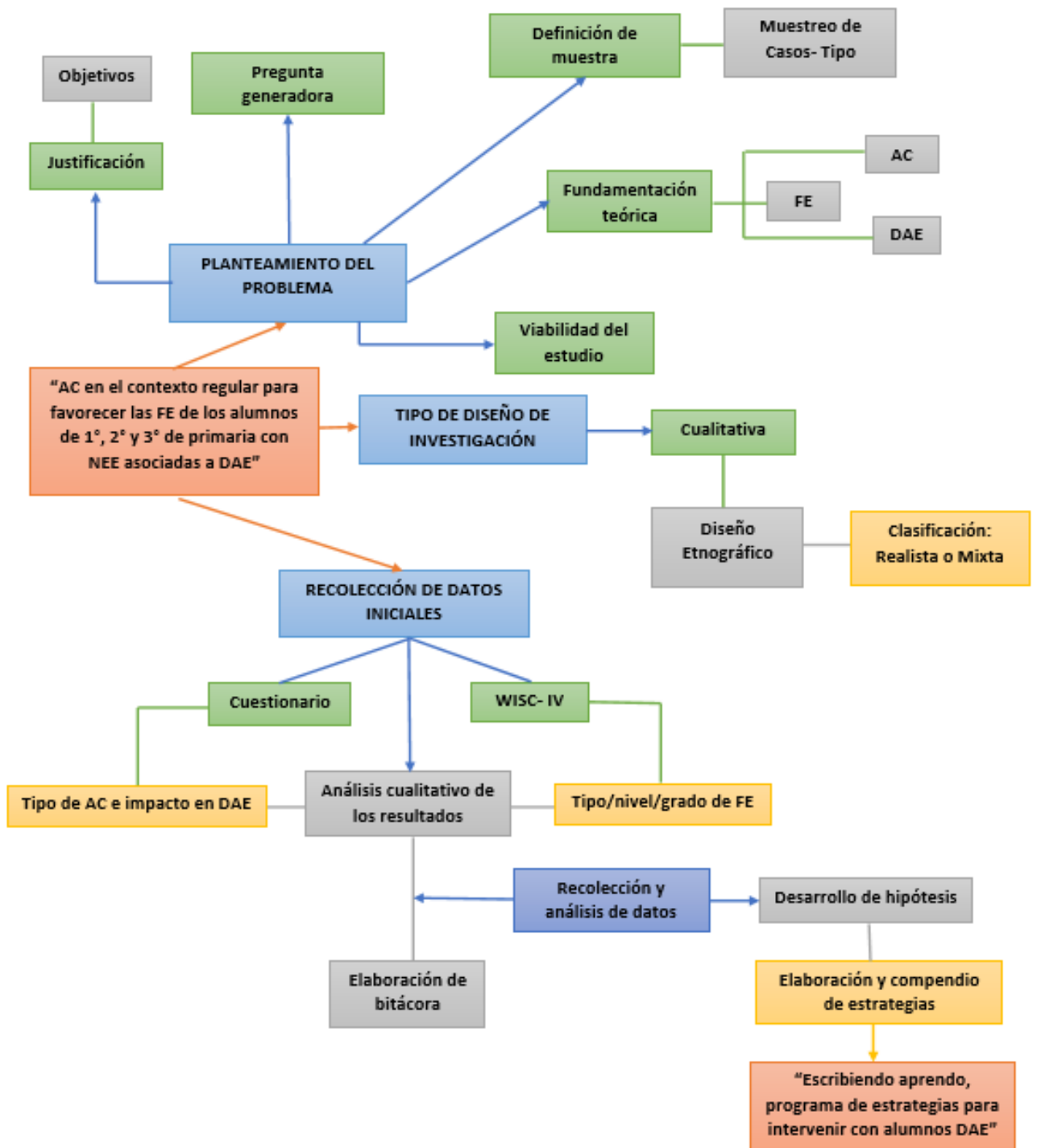
Ya se han mencionado en el subcapítulo 3.1.5 las características bajo las que se realizó la selección de los candidatos a estudiar, es por eso que considerando

éstas más la naturaleza de la investigación se realizó un muestreo de *casos- tipo*, utilizado en estudios realizados bajo la metodología cualitativa, como es el caso del presente, y que permite profundizar y enriquecer la información con calidad antes de la cantidad y estandarización, como en la metodología cuantitativa.

Para concluir este subcapítulo, se anexa que el presente *estudio de caso* realizado bajo la *investigación cualitativa* basó su proceso de elaboración en el *diseño de investigación- acción*, el cual tiene la finalidad de resolver problemas cotidianos y mejorar las prácticas de forma concreta, además, este diseño se encarga de aportar información para orientar la toma de decisiones, en este caso, de un proceso educativo para su transformación en forma positiva, así mismo va encaminada a la mejora de una realidad educativa, además de implicar la colaboración de quienes participan en éste (Sampieri, Fernández- Collado, y Baptista, 2006).

A continuación, se presenta en forma esquematizada el proceso que se llevó a cabo para la elaboración del presente estudio, tal como se mencionó al principio del subcapítulo:

Figura 3.1. Flujoograma del procedimiento llevado a cabo para la elaboración de la investigación sobre AC en el aula regular para alumnos DAE



## Capítulo 4. Análisis de los resultados

### 4.1. Cualitativo

#### 4.1.1. Análisis de los hallazgos

En el presente capítulo se expone una compilación de la información obtenida a través de los instrumentos utilizados y de la técnica seleccionada para lo mismo representada en forma gráfica para dar una mejor comprensión al lector.

Como se mencionó en el Capítulo 3, se utilizaron dos instrumentos principales para la obtención de información, el primero: Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC- IV), el cual se aplicó para adquirir una medida confiable del funcionamiento intelectual global, aunque más específicamente para el conocimiento y análisis de los niveles en los que se encuentran la atención y memoria, procesos cognitivos superiores indispensables para acceder al aprendizaje, mismos a los que se les da prioridad en este estudio.

Dichos procesos se consideran las funciones ejecutivas más importantes para que se adquiera y desarrolle la escritura, por lo que, para efecto de la investigación, el análisis de datos obtenidos mediante esta prueba psicológica se basa principalmente en las *puntuaciones compuestas* de las subpruebas diseñadas para medir los mismos (ver tabla 4.1) en los siguientes dos índices:

a) Memoria de trabajo: permite analizar la capacidad de retención y almacenamiento de información, de operar mentalmente con esta información, transformarla y generar nueva información, además de ser un componente esencial del razonamiento fluido y de otros procesos cognoscitivos de orden superior, de igual manera se relaciona estrechamente con el aprovechamiento y el aprendizaje.

b) Velocidad de procesamiento: mide la capacidad para focalizar la atención, explorar, ordenar y/o discriminar información visual con rapidez y eficacia, está relacionada con la capacidad mental y eficiente la ejecución de tareas de orden superior, como el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tabla No. 4.1

Concentrado de subpruebas diseñadas para medir los índices mayormente enfocados a la atención y la memoria en WISC- IV

Subpruebas diseñadas para medir la función ejecutiva:	
MEMORIA DE TRABAJO	VELOCIDAD DE PROCESAMIENTO
Retención de dígitos	Claves
Sucesión de números y letras	Registros
Aritmética	Búsqueda de símbolos

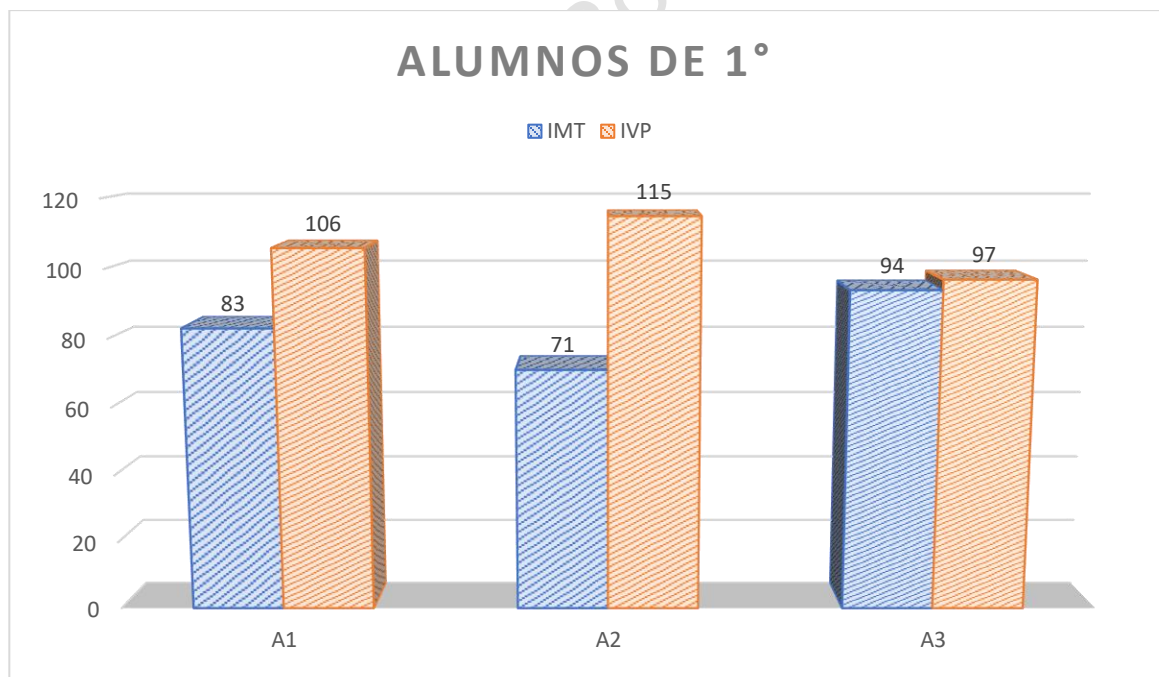
El total de las puntuaciones compuestas se basa en la suma de puntuaciones escalares corregidas según la edad, mismas que también se obtuvieron mediante el total de puntuaciones naturales dependiendo el grupo de edad al que pertenece el niño al que se le aplicaron las subpruebas del instrumento, éstos se dividen en secciones con intervalos de 4 meses, es decir, anexa tablas de medición para sujetos que residen entre los 6 años 0 meses 0 días y los 16 años 11 meses 30 días. Entonces, las puntuaciones compuestas revelan un análisis por edad de la suma de promedio de las puntuaciones escalares y precisan las capacidades cognitivas que mide cada índice.

A continuación, se muestra la información obtenida por medio de gráficos elaborados a partir de las puntuaciones compuestas de los índices diseñados para medir Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento. El protocolo de registro de WISC- IV facilita un espacio donde se pueden calcular la puntuación índice con apoyo de las *normas y tablas de conversión* que se encuentran en el *Manual de aplicación* de la prueba, además incluye un *Perfil de puntuaciones compuestas* en la que se asigna una media de 100 con una desviación estándar de 15, es decir, la

normalidad oscila entre los 85 y 115, misma medida en la que se basa la siguiente investigación:

Se comenzará con el análisis de los procesos de los alumnos de primer grado siguiendo con el de segundo para finalizar con tercero, no obstante, cabe aclarar que las siglas IMT corresponden a Índice compuesto de Memoria de Trabajo y se encuentra señalado con color azul, mientras IVP (Índice compuesto de Velocidad de Procesamiento) se distingue con color rojo.

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA  
INDICADORES:  
Índices compuestos de Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento de los  
alumnos de primer grado**



**Gráfica: 1**

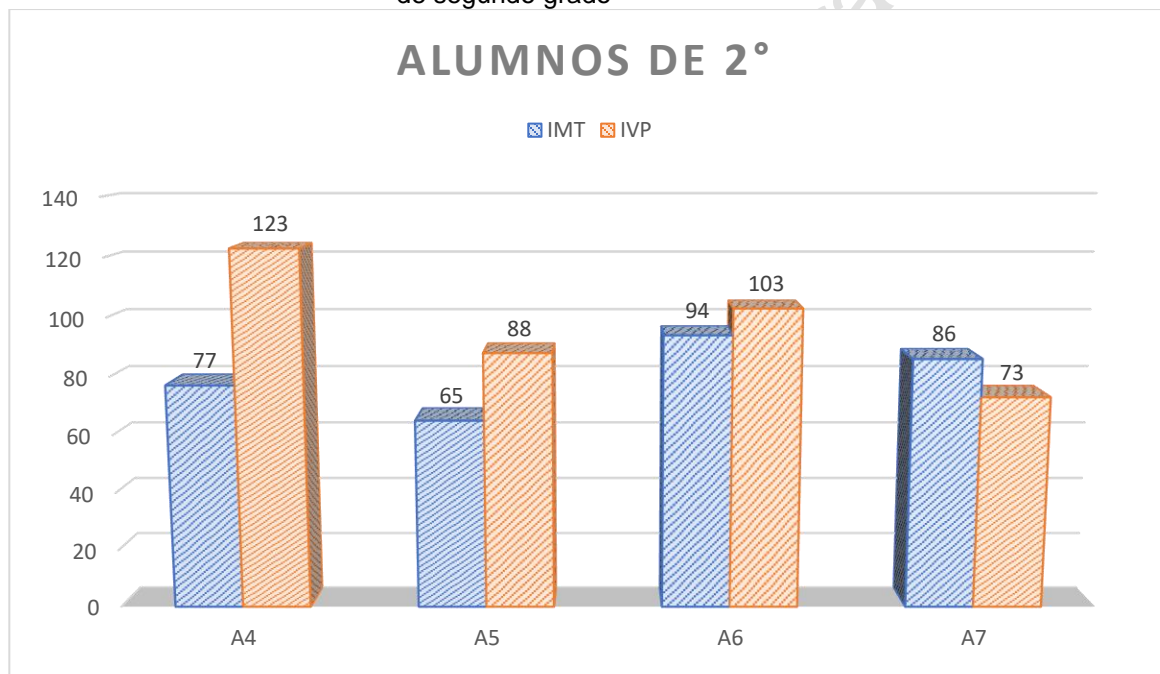
**Enero 2016**

En la gráfica 1 se puede observar que el Índice de Velocidad de Procesamiento de los tres alumnos con DAE estudiados para la investigación se

encuentra dentro de los límites de normalidad que la prueba señala al igual que el IVP para A3, así mismo se ve el Índice de Memoria de Trabajo con puntajes un poco inferiores a la media, en el caso de A1 demuestra estar 2 puntos por debajo mientras A2 muestra una diferencia de 14 en el mismo índice, lo que representa un área de oportunidad.

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA  
INDICADORES:**

Índices compuestos de Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento de los alumnos de segundo grado



**Gráfica: 2**

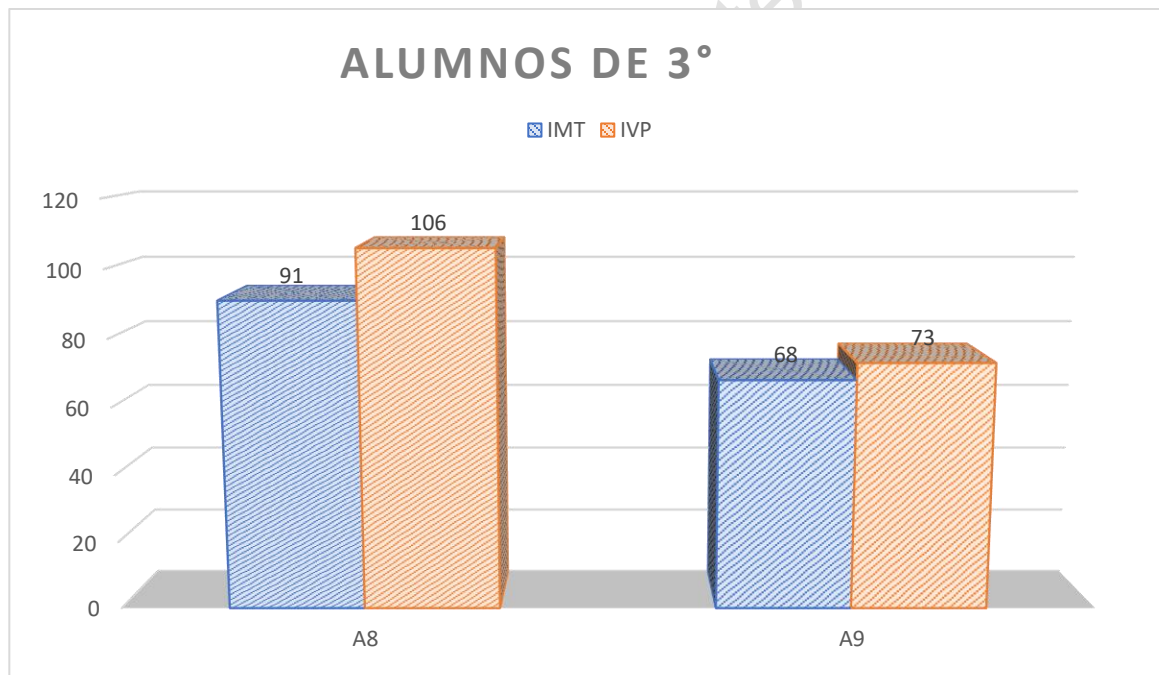
**Enero 2016**

En el gráfico de los alumnos de segundo (véase segunda gráfica), A4 demuestra claramente su proceso fuerte y su proceso débil, pues el IMT se encuentra 8 puntos por debajo de la media, mientras el IVP está 8 puntos por encima de ésta; en el caso de A5 se ve también la Memoria de Trabajo como el área débil con 20 puntos por debajo de la normalidad, mientras la Velocidad de Procesamiento esta justo dentro de ella.

Los puntajes de los dos procesos estudiados de A6 resultan estar muy cerca de la media, a diferencia de A7, quien se encuentra justo o ligeramente por debajo de los límites, lo mismo que sucede con la Memoria de Trabajo y la Velocidad de Procesamiento de A9 (véase gráfica 3) aunque con resultados menores. El caso de A8 es muy parecido al de A6, pues sus puntajes se encuentran casi en la media instituida por WISC- VI.

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA  
INDICADORES:**

Índices compuestos de Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento de los alumnos de tercer grado



**Gráfica: 3**

**Enero 2016**

Como se puede observar, la mayoría de los casos demuestran estar dentro de la normalidad o muy cerca de los límites de la misma, sin embargo, existen alumnos que evidencian niveles más bajos en uno o en ambos índices.

Recordando que se trata de alumnos con NEE que requieren de elementos extras para estimular el funcionamiento regular de sus procesos cognitivos, tales como la memoria y la atención, inmersas en el análisis de los dos índices abordados, y tan importantes para el desarrollo de la escritura, se considera que las AC empleadas por los docentes para trabajar dichos procesos con sus alumnos deben tener ese impacto significativo que requieren para facilitar su acceso a la lengua escrita.

Para efecto de lo mencionado se realizó el siguiente estudio en el que se examinó la información arrojada por el segundo medio utilizado: el “Instrumento para analizar las adecuaciones curriculares empleadas por el maestro de aula regular de la escuela primaria respecto al proceso de adquisición de la escritura en sus alumnos” (Anexo D), que consta de 71 ítems divididos en tres apartados: a) Planeación, b) Intervención docente, y c) Evaluación.

Como ya se abordó en el capítulo anterior, el instrumento se aplicó en dos etapas, la primera resuelta por la presente investigadora por medio de la observación profunda en constantes visitas al grupo, y la segunda, en forma de entrevista de parte de la investigadora a los docentes de aula regular. Primero se analizarán los datos obtenidos en la aplicación en forma de entrevista, misma que se denominó de “Autoevaluación”, para después poder contrastar sus respuestas con la información derivada de la observación.

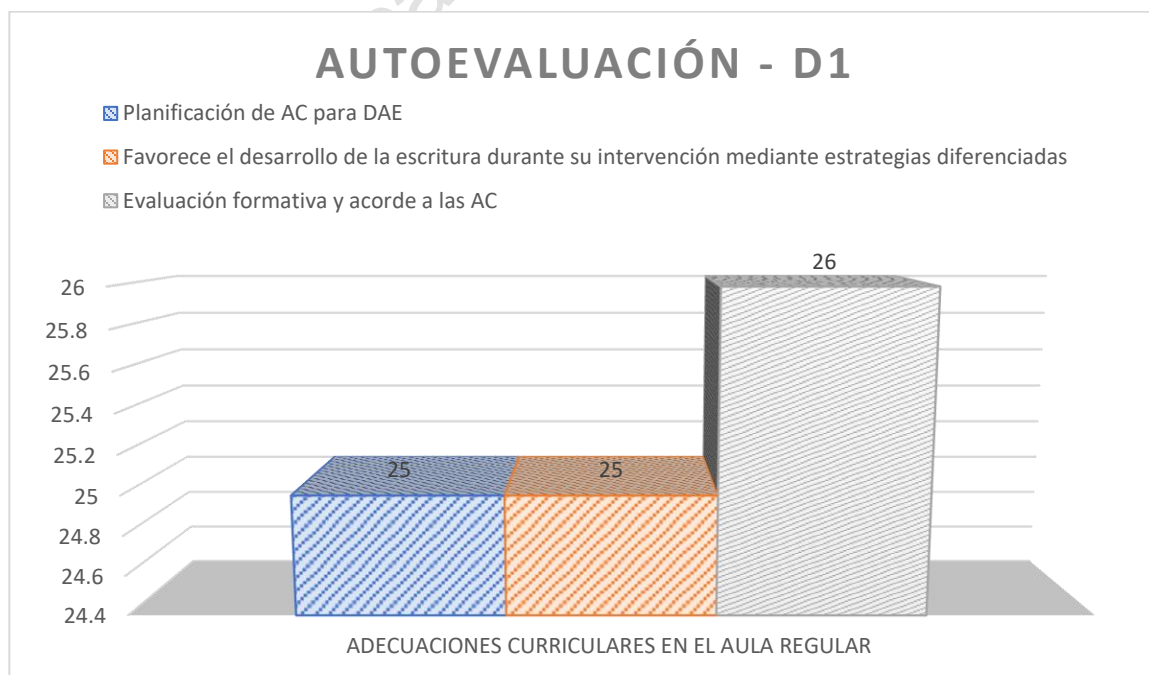
Cabe resaltar que, para dicho análisis fue necesario cuantificar las mediciones, donde: Excelente= 3 puntos, Bueno= 2 puntos, Regular= 1 punto, e Insuficiente= 0 puntos. De esta forma fue posible determinar bajo que puntaje se encuentra cada categoría, como se expresa a continuación (ver tabla 4.2).

Tabla No. 4.2  
Comparación de Escalas

COMPARACIÓN DE ESCALAS	
PUNTAJE	MEDICIÓN
29 – 42 puntos	Excelente
15 – 28 puntos	Bueno
8 – 14 puntos	Regular
0 – 7 puntos	Insuficiente

La tabla 4.2, permite posicionar cada una de las barras según las siguientes gráficas en su respectivo nivel de medición. De esta manera se aborda en primera instancia la gráfica producida a partir del puntaje según la autoevaluación de D1 perteneciente al primer grado de primaria, donde se trabajó con A1, A2, y A3:

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**  
**MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA**  
**INDICADORES:**  
Autoevaluación del docente de primer grado



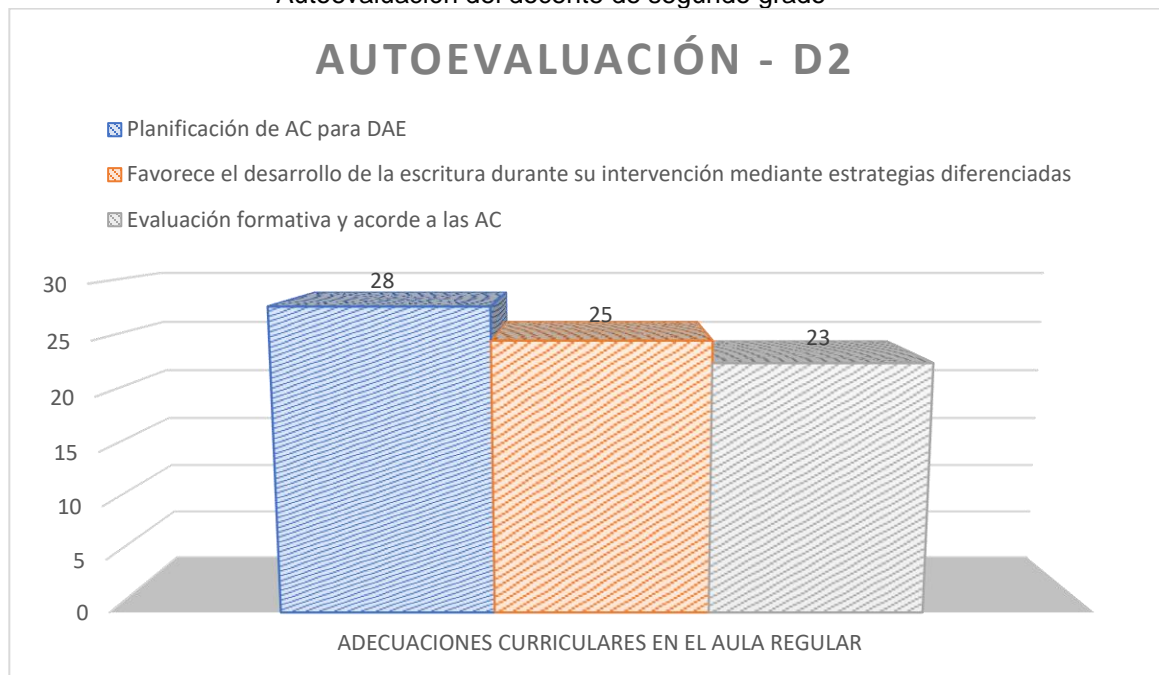
**Gráfica: 4**

**Enero 2016**

Tal como el instrumento aplicado, la gráfica está dividida en tres columnas, mismas que pertenecen a cada una de sus dimensiones, en color azul se encuentra la planificación de las adecuaciones curriculares para alumnos con Dificultad de Aprendizaje en la Escritura, donde D1 considera Bueno su desempeño en esta etapa asignándose 25 puntos; con este mismo puntaje estima el impacto favorable de las AC planificadas durante su intervención con dichos alumnos, este indicador se encuentra en color anaranjado; igualmente reputa Buena la evaluación llevada a cabo pues precisa que se realiza acorde a las AC implementadas, está última se distingue en color gris con 26 puntos, solo un punto más arriba que las otras dos dimensiones, por tanto D1 valora su planificación, implementación y evaluación de AC para alumnos con DAE de forma equilibrada (Gráfica: 4).

Para continuar, se abordarán los datos de la autoevaluación de D2 (véase la gráfica número 5), correspondiente al grupo de segundo grado, mismo al que pertenecen cuatro alumnos de la población muestra para la elaboración de la presente investigación, se trata de A4, A5, A6, y A7:

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**  
**MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA**  
**INDICADORES:**  
 Autoevaluación del docente de segundo grado



Gráfica: 5

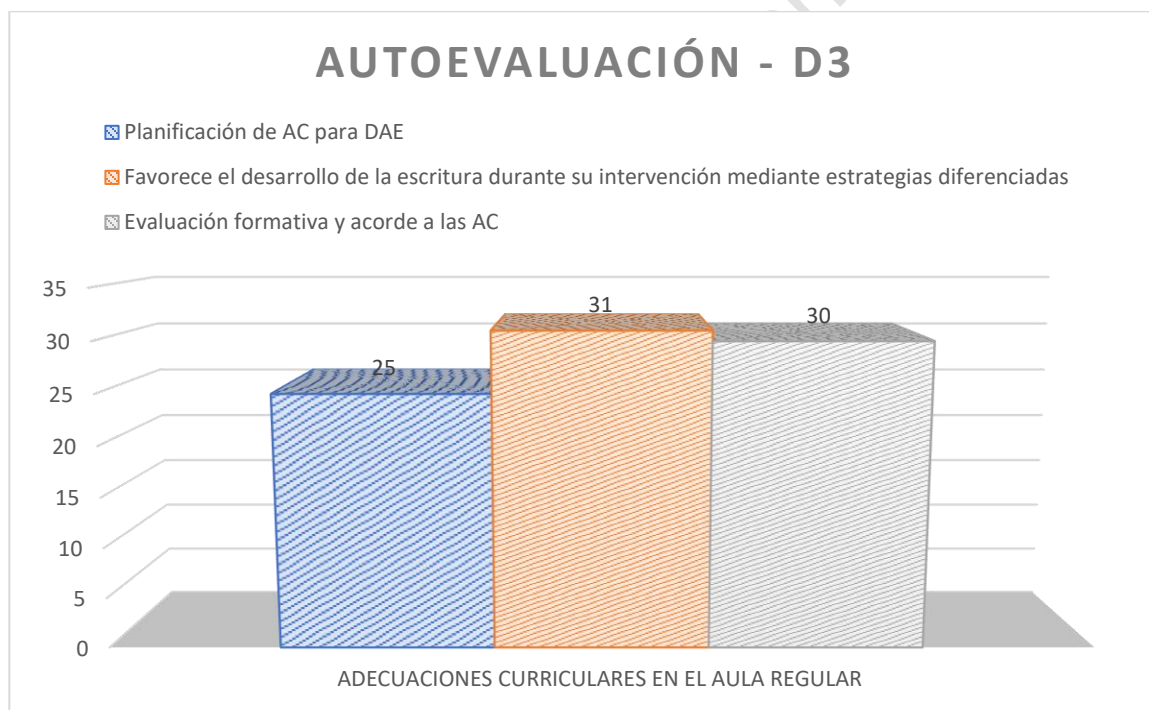
Enero 2016

En este caso, D2 identificó la evaluación formativa y acorde a las adecuaciones curriculares planificadas e implementadas para los alumnos con DAE (barra gris) como su área de oportunidad, pues asignó 23 puntos, sin embargo, las tres dimensiones abordadas pertenecen al nivel Bueno.

La planeación de estas AC obtuvo el mayor puntaje con 28 (barra azul) siendo que durante la elaboración del instrumento mencionó oralmente que no realiza registro especial para los alumnos con NEE y que las adecuaciones no están inmersas en su planeación pues las realiza durante la ejecución de las actividades. Por último, el favorecimiento del desarrollo de la escritura en los alumnos con DAE fue de 25 puntos, según su percepción (barra anaranjada).

Mientras que D1 y D2 consideran en general su planificación de AC, el favorecimiento del proceso de escritura y la evaluación formativa para sus alumnos con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura como Bueno estando entre los 15 y 28 puntos, la autoevaluación de D3, del grupo de tercer grado de primaria (A8 y A9), obtuvo puntajes levemente superiores que lo llevaron a posicionarse en un nivel de medición mayor:

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**  
**MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA**  
**INDICADORES:**  
 Autoevaluación del docente de tercer grado



**Gráfica: 6**

**Enero 2016**

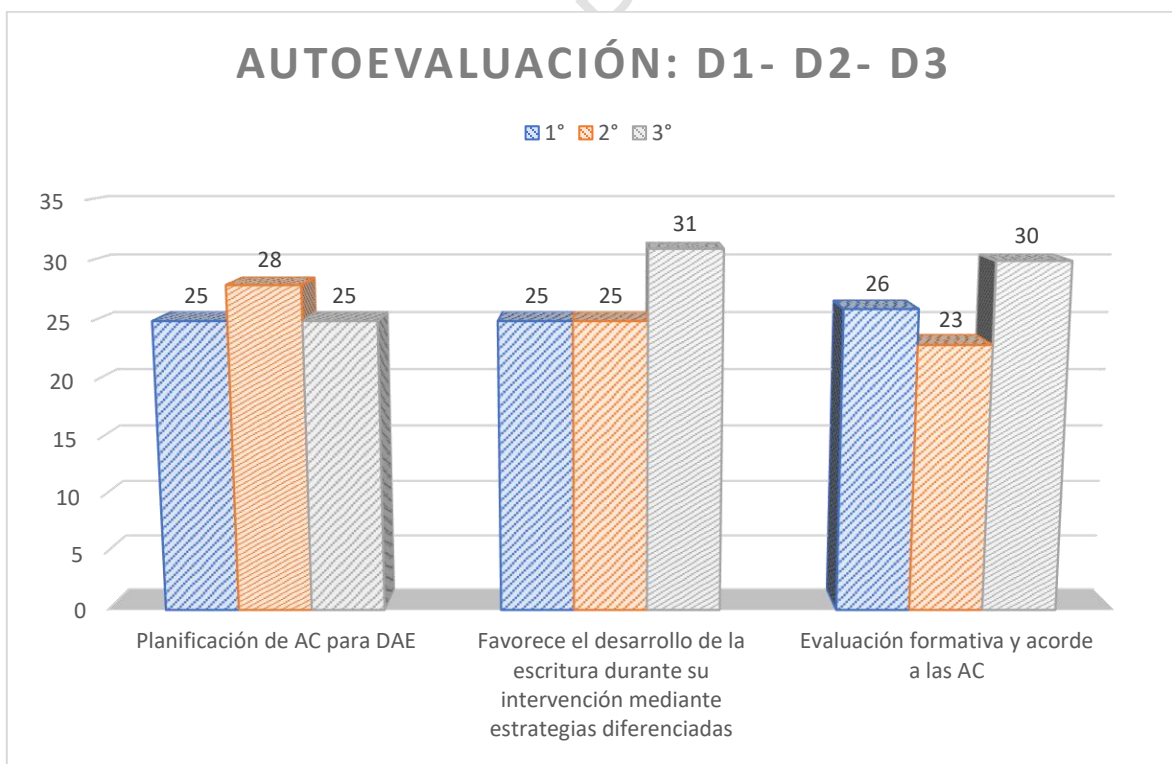
Se puede observar en la Gráfica 6 que D3 identifica el favorecimiento al desarrollo de la escritura durante su intervención (barra color anaranjado) como su fortaleza, pues se adjudica 31 puntos, llevando esta dimensión al nivel Excelente, así mismo, considera la realización de una evaluación formativa y acorde a las AC

en el mismo nivel con 30 puntos (color gris), sin embargo, valora la planeación de dichas adecuaciones (barra color azul) con un nivel menor al de la evaluación con 25 puntos, por lo que se identifica una discrepancia, pues D3 aboga realizar una evaluación de acuerdo a las AC planificadas e implementadas, mientras mencionó que la planificación de éstas representan una dificultad, además de agregar durante la elaboración del instrumento que, como docente requiere mayor información sobre los procesos evolutivos de los alumnos con DAE.

Para modo de cotejo, se realizó el siguiente concentrado de los resultados de la Autoevaluación a D1, D2, y D3:

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA  
INDICADORES:**

Autoevaluación de los docentes de primero, segundo y tercer grado



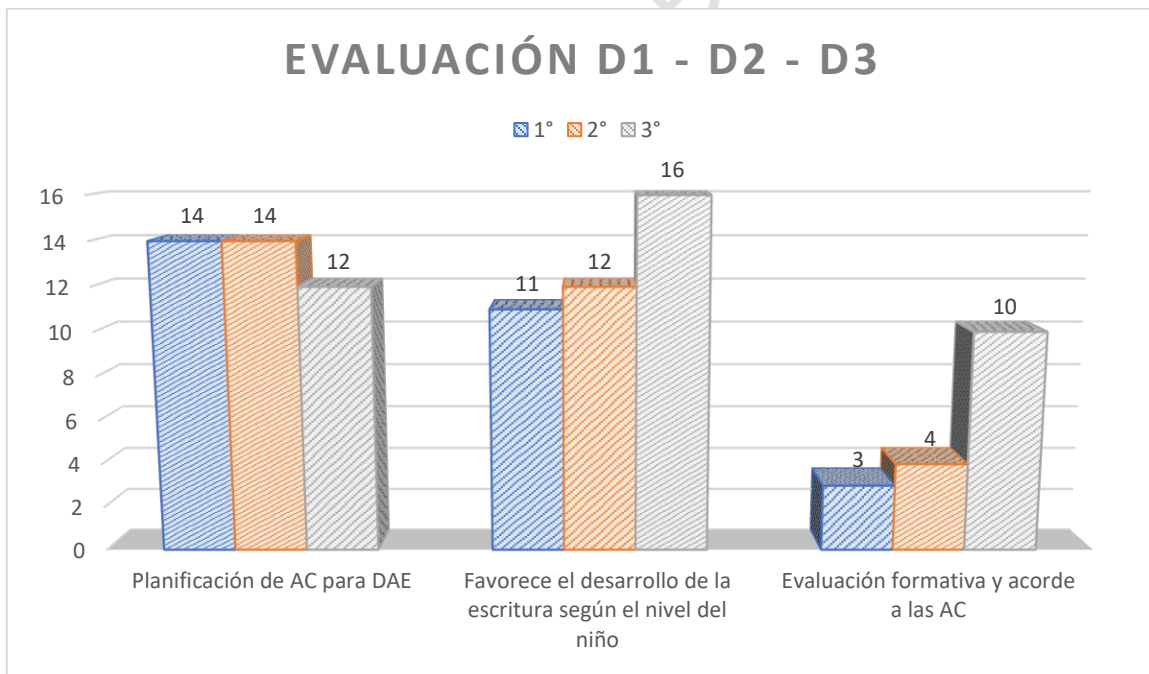
**Gráfica: 7**

**Enero 2016**

En éste (Gráfica 7) se ve de manera más clara en qué dimensión despunta cada uno de los docentes, así como cuál representa un área de oportunidad, y el nivel en el que considera encontrarse de acuerdo a sus compañeros.

En seguida, se muestra un compendio de la información obtenida mediante la aplicación del instrumento en forma de guía de observación por la investigadora, tal como el grafico anterior, el siguiente señala los niveles de acuerdo al puntaje obtenido en los que se encuentran las tres dimensiones abordadas de forma comparativa entre D1, D2, y D3:

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**  
**MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA**  
**INDICADORES:**  
 Evaluación de los docentes de primero, segundo y tercer grado



**Gráfica: 8**

**Enero 2016**

En el presente (Gráfica 8), se identifican visiblemente cada una de las dimensiones en niveles menores que en las gráficas anteriores, mismas que se elaboraron a raíz de la percepción de los docentes por su propio desempeño en cuanto a las adecuaciones curriculares necesarias para los alumnos con Dificultad de Aprendizaje en la Escritura.

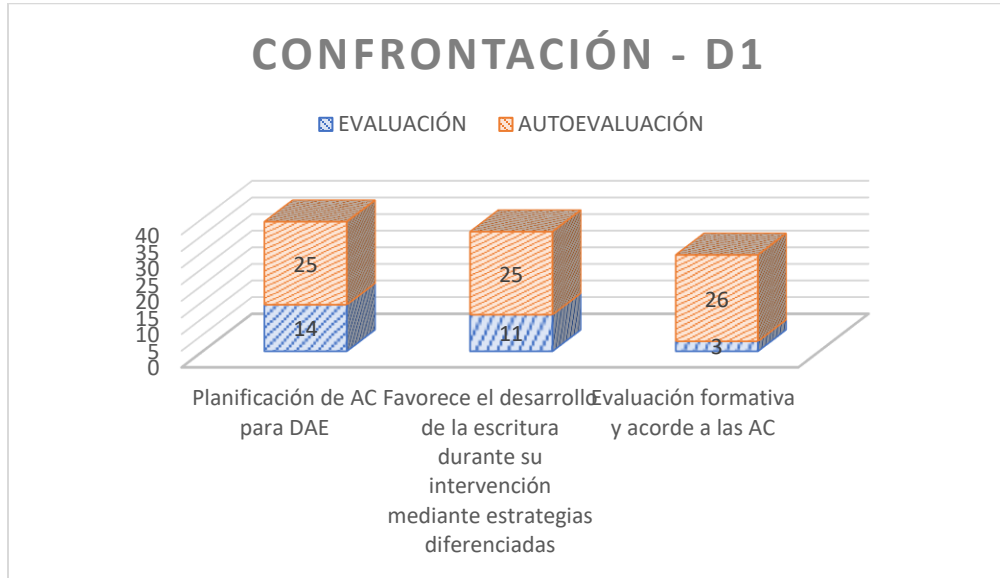
De forma general se aprecia que la planificación de AC para DAE de los tres grados se encuentra en nivel Regular, mismo nivel en que permanecen D1 y D2 en cuanto al favorecimiento del desarrollo de la escritura según el nivel del alumno, mientras D3 se posiciona en Bueno gracias a un puntaje ligeramente mayor que sus compañeros.

En cuanto a la evaluación formativa y acorde a las adecuaciones curriculares D3 vuelve a rebasar a D1 y D2 con un nivel Regular, mientras los otros docentes llegan a los puntajes más bajos siendo Insuficientes las estrategias implementadas para llevar a cabo esta dimensión tan importante, pues representa la pauta evolutiva de los alumnos, así como el punto de partida para la intervención docente.

A partir del análisis de los datos recabados por las Autoevaluaciones a D1, D2, y D3, y de la información obtenida en la elaboración del instrumento a dichos docentes por medio de la observación, se presenta a continuación un último gráfico para cada docente que contrasta las respuestas adquiridas en ambas aplicaciones:

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA  
INDICADORES:**

Resultados de la Autoevaluación y la Evaluación del docente de primer grado

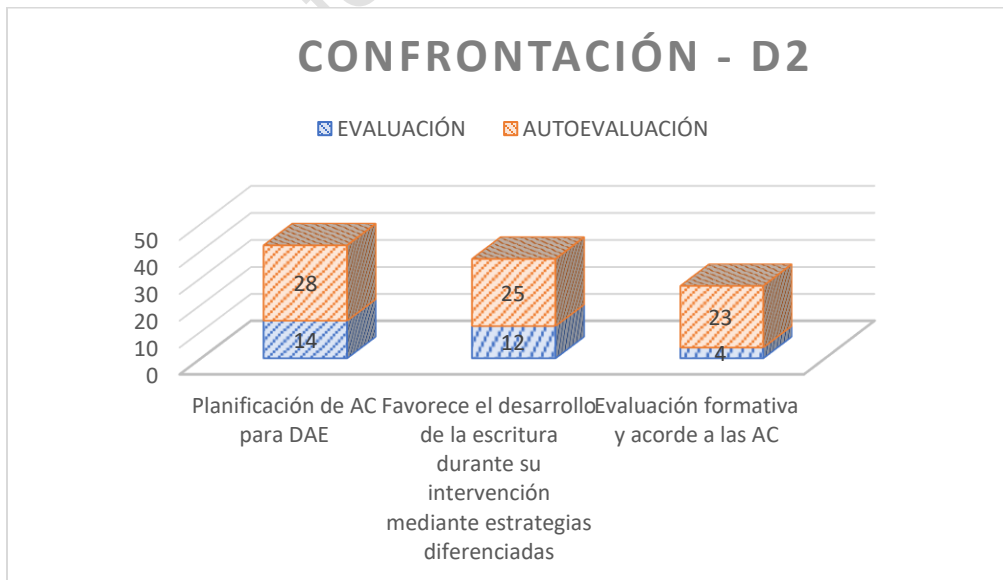


**Gráfica: 9**

**Enero 2016**

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA  
INDICADORES:**

Resultados de la Autoevaluación y la Evaluación del docente de segundo grado

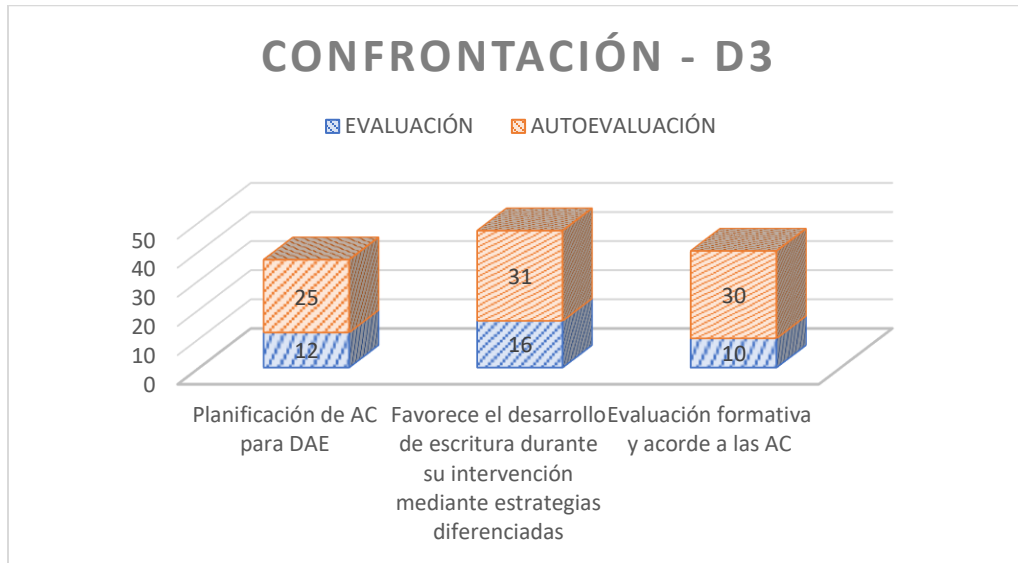


**Gráfica: 10**

**Enero 2016**

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA  
MAESTRÍA EN PROCESOS DE ENSEÑANZA  
INDICADORES:**

Resultados de la Autoevaluación y la Evaluación del docente de tercer grado



**Gráfica: 11**

**Enero 2016**

Estos últimos gráficos (9, 10 y 11) manifiestan notoriamente la diferencia entre los resultados obtenidos desde diferentes perspectivas, enfrentando el cómo entiende el docente de aula regular el trabajo con adecuaciones curriculares para alumnos con DAE, y el cómo debe hacerlo.

Ciertamente, este análisis deja entrar la posibilidad de que realmente no existe ese impacto significativo en el niño para favorecer el aprendizaje y desarrollo de la escritura considerando sus NEE, y más grave aún es que hace evidente la carencia de dominio de dichos contenidos en los docentes titulares de grupo.

Es importante mencionar que, los niveles inferiores los tiene la tercera dimensión: “evaluación formativa y acorde a las AC”, sin embargo, se estima que al potencializar la planificación de éstas en consideración tanto de fortalezas y áreas

de oportunidad, como de las NEE del menor, se impactara positivamente en la intervención docente favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos necesarios para el desarrollo de la escritura de los alumnos con DAE, para así tener un panorama más claro sobre cómo realizar la evaluación bajo un enfoque formativo, que realmente cumpla con su función.

Para efecto de lo anterior se ve necesario tanto capacitaciones al personal docente sobre: Necesidades Educativas Especiales, Dificultades de Aprendizaje de la Escritura, y planificación, implementación y evaluación de adecuaciones curriculares, como el dotar e intercambiar estrategias que favorezcan la intervención docente con dicha población, atendiendo verdaderamente a sus necesidades educativas.

En consecuencia, la presente investigadora realiza un compendio de estrategias para la intervención con alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje de la Escritura en los primeros grados de la educación primaria, denominado “Escribiendo aprendo, programa de estrategias para intervenir con alumnos DAE”, que se presenta en el siguiente capítulo.

### **Parte III. Diseño de una intervención**

#### **Capítulo 5. Propuesta de intervención**

A raíz de la investigación profunda realizada sobre la falta de implementación de adecuaciones curriculares dentro del aula regular para atender a las Necesidades Educativas Especiales de alumnos de primero, segundo y tercer grado de primaria que no han podido acceder o desarrollar el proceso de escritura creándoles una Dificultad de Aprendizaje, se ha creado una propuesta de intervención que pretende servir de apoyo a los profesores de dicho nivel escolar para acercar a aquellos que presenten mayores dificultades a la lengua escrita.

Lo interesante de esta propuesta, es que se elaboró considerando estrategias aplicables para todo el grupo y no simplemente para los alumnos con NEE asociados a DAE, por tanto, se atenderá de manera conjunta a las necesidades educativas de cada estudiante dando un paso más hacia la educación inclusiva.

El tiempo destinado para la puesta en marcha de las estrategias que se proponen varía dependiendo de cada una, pues se pueden encontrar algunas aplicables durante todo el ciclo escolar, y otras para periodos más cortos, como bimestrales, semanales o que se pueden llevar a cabo en una sesión de entre 40 minutos y una hora dependiendo el tamaño del grupo. Este aspecto se especifica dentro de cada una.

Se trata de actividades que buscan despertar el interés del niño por la escritura, y a través de éste le sea más factible acercarse a ella, es por eso que no todas rigen la revisión y corrección, incluso se anexan algunos ejercicios destinados únicamente a asegurar el éxito del menor.

Dicho de otra manera, sin descuidar el proceso de aprendizaje y la proximidad a la lengua escrita para su adquisición, se enfocan en rescatar la motivación y seguridad que el niño ha perdido debido al desfase evidente que muestra en esta habilidad a comparación del resto del grupo, tales emociones se consideran sumamente importantes para la obtención de respuesta en intervenciones posteriores.

### **5.1. Nombre**

“Escribiendo aprendo, programa de estrategias para intervenir con alumnos DAE”, es el nombre asignado para la presente propuesta, en éste se especifica la escritura como objeto principal a desarrollar en los estudiantes que por razones internas o externas a ellos no han podido acceder a dicho proceso, y que por ende le ha traído consecuencias desfavorables en la vida académica.

Escribiendo aprendo, a su vez, es un juego de palabras que hace alusión al aprendizaje de la lengua escrita a través de actividades lúdicas que buscan el acercamiento del niño a ésta de manera voluntaria. Aquí se toman en cuenta su nivel de desarrollo, intereses, gustos, e inclusión y pertenencia al grupo regular en las mismas actividades que sus compañeros a pesar de las áreas de oportunidad que presenta.

### **5.2. Justificación**

Debido a que se identificó que parte de las causas por las que las Dificultades de Aprendizaje en la Escritura se hacen presentes entre los alumnos a nivel primaria de forma alarmante se deben a la falta de implementación de estrategias adecuadas al nivel, ritmo y estilo de aprendizaje por parte de los docentes regulares, ocasionando el estancamiento o retroceso en los procesos de esta población, se decidió crear el presente compendio de estrategias que busca principalmente la evolución

de los pequeños a partir de darle un giro emocionante a la metodología tradicional empleada.

Como ya se ha visto, muchas veces las Necesidades Educativas Especiales de los niños no son atendidas en su totalidad a causa de la mala selección de técnicas de aprendizaje, y no precisamente por la técnica misma, sino porque realmente ésta no cuenta con la adecuación que el pequeño requiere para potencializar sus fortalezas y así aminorar sus áreas de oportunidad, permitiendo su evolución académica y, la consolidación de habilidades y adquisición de aprendizajes significativos.

A razón de lo aquí mencionado, se proporciona esta herramienta útil para el docente y benéfica para los estudiantes, mediante la que, con la selección y uso adecuados, se obtendrán resultados favorables en cuando a la escritura del alumno, y su aprendizaje a nivel global pues buscan, al mismo tiempo, eficientar la ejecución de las funciones ejecutivas, principalmente de la atención y la memoria.

### **5.3. Objetivos**

- General:

Implementar estrategias didácticas adecuadas para favorecer el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita en alumnos de los primeros grados de primaria con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje en la Escritura dentro de la practica educativa del docente de aula regular.

- Específicos:
  - 1) Desarrollar el proceso de escritura en los alumnos con DAE a través de la motivación adquirida por medio de estrategias de intervención lúdicas para la mejora de sus aprendizajes.
  - 2) Despertar en el alumno el interés por la escritura interviniendo para la comprensión de su importancia y uso en actividades cotidianas.
  - 3) Emplear estrategias inclusivas para favorecer la escritura en los alumnos DAE participando activamente en la misma secuencia aplicada a sus compañeros de grupo.
  - 4) Implementar ejercicios que favorezcan la atención y la memoria como procesos cognitivos indispensables para el desarrollo de la escritura de dichos alumnos.

#### **5.4. Estrategias**

La propuesta de intervención está compuesta por treinta estrategias lúdicas que pueden ser utilizadas por el docente desde el principio hasta el final del ciclo escolar, teniendo la libertad de seleccionar aquellas que se adecuen a los temas abordados en el bimestre, misma razón por la que no existe un orden establecido de las mismas.

Cabe señalar que la presente no solo incluye estrategias enfocadas en la adquisición de la escritura, sino que también se anexa un pequeño programa diseñado para la estimulación de la memoria y la focalización de la atención, procesos cognitivos con un peso sumamente importante para la transformación de la lengua oral a la escrita, y que igualmente pueden implementarse para todos los alumnos del grupo.

## **5.5. Participantes**

Esta propuesta fue diseñada pensando en los beneficios que traerá a los alumnos que cursan primero, segundo y tercer grado de la educación primaria, y que poseen Necesidades Educativas Especiales asociadas a Dificultades de Aprendizaje en la Escritura mediante la aplicación de estrategias divertidas que potencialicen los procesos, funciones y competencias esenciales en el desarrollo de la escritura.

De igual manera, el programa contiene elementos que favorecerán la metodología de los docentes de dicho nivel actuando como facilitadores, complementando, a su vez, la planeación didáctica pudiendo incluir las estrategias propuestas como parte de las adecuaciones curriculares necesarias para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos DAE, así como guiar su evaluación para realizarla bajo un enfoque formativo, en función de las AC implementadas con apoyo del “registro de evolución” anexo en la misma.

## **5.6. Metodología**

Debido al diseño de cada una de las estrategias contenidas en el programa de intervención, queda a consideración de cada docente el empleo de ellas, sin embargo, se sugiere comenzar con aquellas enfocadas a despertar el interés de los alumnos por el uso de la lengua escrita para posteriormente trabajar con el desarrollo de ésta.

Así mismo, se invita a intercalar las estrategias para favorecer el proceso de atención y memoria con las del proceso de escritura, las cuales tampoco están estructuradas en un orden, pues están elaboradas estimando la factibilidad de fusionarlas con las actividades escolares cotidianas.

Hay que mencionar, además que conviene revisar cada una de las propuestas de cada programa (escritura y, atención y memoria), pues de esta forma el profesor tendrá oportunidad de seleccionar la indicada en el momento pertinente, y de llevarlas a cabo como se indica: durante todo el ciclo escolar, bimestralmente, cada semana o cuando encajen con algún contenido específico.

Todas las estrategias están diseñadas para su fácil implementación en el grupo regular, graduando el nivel de complejidad con la practica o dependiendo del nivel de conceptualización que presenten los miembros de éste.

En la introducción al programa se menciona la importancia de que los alumnos, en especial aquellos con Necesidades Educativas Especiales, posean aprendizajes previos sobre el tema en el que se basa cada estrategia para llevarla a cabo, a lo que se alude a no pasarlo desapercibido pues de lo contrario se podría producir confusión y, por ende, estrés en el pequeño, evitando que se cumpla el objetivo de la propuesta.

Cada una de las actividades propuestas en el programa para el desarrollo de la escritura contempla el favorecimiento de otras habilidades y competencias inmersas en dicho proceso, así como el destinado a trabajar con atención y memoria considera el beneficio de otras funciones cognitivas esenciales para el acceso al aprendizaje, en ellos se especifican.

### **5.7. Diseño de la propuesta**

La propuesta de intervención diseñada a partir de la presente investigación está organizada en tres secciones principales que se describen a continuación:

Cada una de las treinta estrategias elaboradas para desarrollar y favorecer la escritura en los alumnos DAE de los tres primeros grados de primaria dentro del aula regular se encuentran especificadas en el Anexo A, las cuales, a su vez, están conformadas por un nombre, una descripción en la que se señala a groso modo las áreas que pretende favorecer durante su intervención, la metodología que permitirá su puesta en marcha, y un área que incluye sugerencias de acuerdo a las posibles variantes a aplicar en cada una dependiendo del nivel del grupo, del alumno con DAE, del contenido abordado y del nivel de complejidad gradual que se le puede asignar. En el siguiente cuadro se puede observar un sumario de las habilidades favorecidas a partir de la intervención docente en cada una de las estrategias (ver tabla 5.1).

Tabla No. 5.1

Descripción de habilidades a desarrollar en el alumno con DEA a partir del uso de estrategias para desarrollar y favorecer la escritura en alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria con NEE

ACTIVIDAD		HABILIDADES A DESARROLLAR
1	¿Cuántos tiene?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de cortes silábicos</li> <li>Traslado del análisis oral al escrito</li> <li>Iniciarse en la relación grafo- fonética</li> </ul>
2	Dedos y texturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de grafías</li> <li>Motricidad fina</li> <li>Trazado de líneas y grafías</li> </ul>
3	Mi propio libro de arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura</li> <li>Recordar procedimientos</li> <li>Copia</li> <li>Realizar dictado</li> <li>Adecuar lenguaje para ser escrito</li> </ul>
4	Charadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discriminación fonética</li> <li>Autocorrección</li> <li>Utilizar las grafías pertinentes para formar la palabra deseada</li> </ul>
5	Abecedario con referentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encontrar la grafía deseada a través de referentes visuales</li> <li>Discriminación de letra inicial a través de la pronunciación de palabras</li> </ul>
6	Periódico bimestral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprendizaje entre pares</li> <li>Coevaluación</li> <li>Trabajo en equipo</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Redacción</li> </ul>
7	Oficina de correos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el uso de la escritura</li> <li>• Utilizar la escritura como medio para comunicarse</li> <li>• Lectura</li> <li>• Redacción</li> </ul>
8	Historieta de mis vacaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complementar imágenes con texto para transmitir un mensaje más claro</li> <li>• Discriminación de fonemas.</li> <li>• Creatividad</li> </ul>
9	Reinventando historias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección y empleo de palabras pertinentes para elaboración de un texto</li> <li>• Hablar en público</li> <li>• Comparar sucesos</li> <li>• Redacción</li> </ul>
10	Los carteles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de idea central de un tema</li> <li>• Uso de palabras claves</li> <li>• Creatividad</li> </ul>
11	Rimando ando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación de palabras con la misma terminación</li> <li>• Uso de palabras distintas: enriquecimiento de vocabulario</li> <li>• Uso de nuevas estrategias de memoria</li> <li>• Escritura convencional de palabras</li> </ul>
12	La bolsa mágica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de pensamiento lógico y memoria</li> <li>• Apoyo de material escrito para exponer</li> <li>• Describir</li> </ul>
13	Formando palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis grafo- fonético a partir de material manipulable</li> </ul>
14	Diario personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto corrección</li> <li>• Lectura</li> <li>• Redacción</li> </ul>
15	Coctel de frutas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura mediante el dictado</li> <li>• Escribir un texto de un procedimiento conocido</li> <li>• Copia</li> </ul>
16	El anuario	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coevaluación</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Auto corrección</li> <li>• Lectura</li> <li>• Redacción</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Adaptar lenguaje para que sea escrito</li> <li>• Expresar ideas mediante escritura</li> </ul>
17	Serpientes y escaleras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de habilidades lógico- matemáticas</li> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Empleo de vocabulario</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dictado de palabras</li> <li>• Descripción</li> <li>• Análisis grafo- fonético</li> </ul>
18	El taller del escritor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad</li> <li>• Redacción</li> <li>• Auto corrección</li> <li>• Exponer ideas frente a un publico</li> <li>• Exponer ideas con apoyo de material escrito</li> <li>• Atención y memoria</li> </ul>
19	El cuenta cuentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Auto corrección</li> <li>• Seguimiento de secuencias e instrucciones</li> <li>• Escritura mediante dictado</li> </ul>
20	Soy un súper héroe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir</li> <li>• Escribir o referenciar palabras sobre un tema</li> <li>• Coevaluación</li> <li>• Lectura</li> </ul>
21	Veo, veo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de palabras cortas con apoyo de un referente visual</li> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Describir</li> <li>• Compartir ideas mediante la lectura</li> </ul>
22	Vamos a hacer el súper	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleo de la escritura en diferentes contextos</li> <li>• Organización</li> <li>• Seguimiento de roles</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Lectura</li> <li>• Dictado</li> </ul>
23	Sobrecitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación</li> <li>• Análisis grafo- fonético con apoyo de material manipulable</li> <li>• Compartir</li> <li>• Copia</li> <li>• Dictado</li> <li>• Atención y memoria</li> </ul>
24	El barco cargado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis fonológico de los componentes de palabras determinadas</li> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Coevaluación</li> <li>• Escritura</li> </ul>
25	Formando palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis grafo- fonético</li> <li>• Comparación</li> <li>• Predicción</li> <li>• Razonamiento</li> <li>• Lectura</li> <li>• Copia</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión de los componentes de la lengua escrita</li> <li>• Atención y memoria</li> </ul>
26	¡A qué no me ganas!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de hipótesis alfabética</li> <li>• Lectura</li> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Análisis grafo- fonético</li> <li>• Escritura por medio de dictado</li> </ul>
27	Adivina, adivinador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis grafo- fonético</li> <li>• Copia</li> <li>• Atención y memoria</li> </ul>
28	¡Basta!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis grafo- fonético</li> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Determinación de categorías</li> </ul>
29	El ahorcado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación a partir del fonema inicial y final de una palabra determinada</li> <li>• Atención y memoria</li> <li>• Relación</li> <li>• Análisis grafo- fonético</li> </ul>
30	Palabras mágicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis grafo- fonético</li> <li>• Escritura con apoyo de material manipulable</li> <li>• Copia</li> <li>• Lectura</li> <li>• Atención y memoria</li> </ul>

Por otro lado, en el Anexo B, se incluye un compendio de veintidós estrategias para estimular la memoria y la atención en alumnos de primaria favoreciendo su proceso de aprendizaje dentro del aula regular (ver figura 5.1), éstas contienen una breve reseña de los procesos que benefician, así como una pequeña descripción de la actividad si se requiere, pues están plasmados de una forma muy elemental. Otra característica de dicho anexo, es que las actividades propuestas son viables para el empleo de cada una en todos los grados de primaria (primero a sexto), pues fácilmente se pueden adecuar a la edad e intereses del grupo.

Figura 5.1. Flujograma de estrategias para estimular la memoria y la atención en alumnos de primaria y favorecer su proceso de aprendizaje dentro del aula regular



Y como parte complemental del programa, se encuentra en el Anexo C, un documento diseñado con el fin de dar un seguimiento certero a la situación del menor con DAE, el cual permite hacer una breve descripción del caso y mencionar algunos antecedentes importantes, así como ciertos datos familiares que toman en cuenta el contexto al que pertenece el niño, su nivel de conceptualización de escritura al inicio y al final del ciclo escolar, la implementación de las estrategias inmersas en el programa y el impacto de éstas en el alumno.

## **5.8. Recursos**

Uno de los beneficios más atractivos para el docente en la implementación de ésta propuesta de intervención, es que no requiere de recursos complicados ni costosos, pues en cada estrategia se hace uso de materiales comunes, fáciles de encontrar en el contexto escolar, en su mayoría material de papelería.

En cuanto a los recursos humanos, únicamente: los alumnos con NEE asociadas a Dificultades de Aprendizaje en la Escritura pues son el foco central de la propuesta; los compañeros de grupo ya que las actividades son completamente incluyentes; el docente regular que llevara a cabo la puesta en marcha de las estrategias, así como la evaluación en el “Registro de Evolución” anexo en el programa; y la intervención del especialista de Educación Especial y padres de familia en caso de que se requiera, puesto que representan dos elementos primordiales en la obtención de información y evolución del alumno DAE.

## **5.9. Evaluación**

Para efecto de comprobación de la efectividad de la puesta en marcha de la propuesta de intervención se elaboró un “Registro de Evolución”, como parte del programa para favorecer la escritura (ver Anexo C).

En dicho documento el docente puede especificar datos relevantes sobre el alumno, como: nombre, grado y grupo, fecha de nacimiento, edad, problemática a la que están asociadas sus Necesidades Educativas Especiales, escuela a la que pertenece y la dirección de ésta; nombre tanto de docente regular como de Educación Especial que lo atiende, y la USAER correspondiente; el nombre del padre de familia o tutor, su edad, escolaridad, trabajo, dirección, teléfono y en caso de que éste no estudiara, se puede indicar si está alfabetizado.

Aquí mismo, se puede especificar también, si el alumno asistió al preescolar, para tener conocimiento tanto de atención escolarizada que ha tenido, como de los elementos con los que cuenta para acceder a la lengua escrita; si asiste con regularidad a la escuela, pues las inasistencias obstaculizan la evolución del menor; y si cuenta con el apoyo de padres, tutor o algún otro miembro de la familia en el aspecto académico, considerando que la cooperación de éstos en el proceso educativo del menor es fundamental para asegurar el éxito.

Además, este instrumento cuenta con un espacio en el que se puede hacer una descripción específica sobre el comportamiento del alumno en clase, considerando el nivel de motivación con el que cuenta para las tareas escolares y el interés que muestra por éstas. Otro elemento importante es que se destina un área para indicar el nivel de conceptualización de la escritura con el que comienza el ciclo, y el nivel en que lo concluye, lo que permite tener un panorama más claro de la evolución del alumno.

Y para un seguimiento concreto que permita delimitar la evolución que se pretende tener tras la intervención, se han destinado siete recuadros que consienten señalar las observaciones realizadas por periodos establecidos: agosto/ septiembre- octubre/ noviembre- diciembre/ enero- febrero/ marzo- abril/ mayo- junio/ y julio. A su vez, cada uno contiene un espacio para la fecha en que se realizó el registro, las estrategias implementadas durante ese periodo, y el espacio que permite realizar las observaciones significativas.

Para concluir el registro, se realiza nuevamente una descripción del comportamiento del alumno en clase, esta vez, al finalizar el ciclo escolar, así como el nivel de conceptualización con el que pasa al siguiente grado, como ya se había mencionado.

El objetivo del instrumento, es que, mediante éste, el docente tenga la oportunidad de realizar una evaluación cualitativa del proceso de escritura del alumno, lo que permitirá, al mismo tiempo, que el nuevo maestro de grupo tenga conocimiento del seguimiento de la evolución, para entonces poder dar continuidad al mismo.

Biblioteca UP Bonaterra

#### **PARTE IV. Conclusiones, limitaciones y sugerencias**

Se alude a que el proceso que se llevó a cabo para la elaboración de la presente tesis influyó en gran medida al enriquecimiento de conocimientos e información, las cuales son actividades cotidianas de los profesionales en la educación, además que gracias a las prácticas que se realizaron para el logro de los objetivos propuestos se vio mejorado el quehacer docente propio, pues se abordaron temas de gran importancia para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con los alumnos que se interviene.

Se considera que el dominio de los temas manejados en este estudio son sumamente enriquecedores para los educadores tanto de regular, como de especial, principalmente de las tres variables identificadas -adecuaciones curriculares, funciones ejecutivas y dificultades de aprendizaje-, ya que los resultados obtenidos revelaron un área de oportunidad en este aspecto, que aunque no era como tal objetivo de la investigación, se considera importante reflexionar acerca de éste.

Si las practicas se siguen realizando aún con esta carencia, el profesor corre el riesgo de representar un obstáculo para el acceso al aprendizaje, a pesar de ser conocedor de las características de las Necesidades Educativas Especiales de su alumno y de las medidas que debe tomar para brindar una educación con calidad, pues no las lleva a cabo de forma efectiva, ya que en muchas ocasiones visualiza dicha acción como trabajo extra y difícil, siendo que debe considerarse como un ejercicio cotidiano del actuar docente.

Además, se ve sustancial adoptar el papel de mediador, ser capaz de adaptar las situaciones de enseñanza promoviendo la participación de cada uno de los integrantes del grupo, desarrollar en ellos competencias que los acerquen a la solución de conflictos, realizar estrategias de intervención adecuadas a las necesidades reales de cada estudiante, y apropiarse de la capacidad de reflexionar sobre la misma práctica a fin de buscar el perfeccionamiento en ésta.

Las adecuaciones curriculares, están en completo vínculo con la inclusión educativa, y se establecen de acuerdo a la demanda de las necesidades de cada alumno, pudiendo ir desde las actividades escolares, contenidos y evaluación, hasta la organización de espacios, tiempos y materiales.

Las AC implementadas durante el curso pautan en gran medida el desarrollo psicomotriz, psicosocial, psicoafectivo, y psicocognitivo del alumno con NEE, es por eso, que tanto equipo de E.E. como docente regular, deben estar conscientes del rendimiento real del alumno, pues el pleno conocimiento del estudiante es la pieza clave que permitirá implementar estrategias pertinentes que realmente impacten a su conocimiento, guiadas a la adquisición de un aprendizaje significativo.

Las NEE asociadas a Dificultades de Aprendizajes refieren precisamente, a la dificultad de procesar la información que se percibe al tener contacto con el mundo, representando un problema para retenerla y evocarla cuando sea necesario, transformándola en una respuesta sensorial, verbal, motriz o en forma de pensamiento, esta situación se deriva debido al retraso en la maduración de algunos procesos psicocognitivos, cabe aclarar, que esto no quiere decir que al estar el niño bajo esta condición posee alguna discapacidad intelectual o disfunción cerebral.

Esta dificultad representa un impedimento para el niño cuando se trata de elaborar herramientas de las que pueda hacer uso para responder adecuadamente a las situaciones que se le presenten, tratándose de cualquier tipo de actividad. Por tanto, al no ser capaz de responder óptimamente a tareas determinadas, su desempeño escolar se ve mermado, provocándole un rezago cada vez mayor en caso de no ser atendido pertinentemente.

El docente, tiene un papel primordial al diseñar un programa de intervención que considere todas las áreas de desarrollo del alumno con NEE asociadas a DA, enfocándose en el favorecimiento de aquellas que lo permitan acercarse al aprendizaje, esta acción la lograra a través de la elaboración de adecuaciones curriculares que le permitan emplear estrategias acordes a las características del niño, y especificarlas en el área en la que presente los problemas de aprendizaje.

Las Dificultades de Aprendizaje en la Escritura aparecen cuando el estudiante no logra procesar la información lingüística y transformarla al sistema de codificación, lo cual depende en gran medida del desarrollo cognoscitivo del niño, es decir, se presenta una inmadurez en procesos cognitivos de índole superior, o también llamadas Funciones Ejecutivas, que tienen gran peso en la adquisición y manejo de dicho sistema de forma convencional.

La estimulación recibida por el medio, motivación e interés del mismo alumno, así como el contacto que tenga con actos alfabetizadores contribuyen a la activación de dichas funciones ejecutivas, y por ende a la mejora del aprendizaje del sistema escrito, que cabe aclarar, no se manifiesta al mismo tiempo en todas las personas, sino que, como cualquier otro aprendizaje, cada quien tiene su propio ritmo, además de ser indispensable considerar que como proceso se tiene que consolidar una etapa para pasar a otra más compleja.

Para brindar la atención requerida a las DAE, el educador debe tener plena conciencia sobre el nivel o etapa de desarrollo en el que se encuentra el niño respecto a este proceso, graduando la dificultad exigida en cada una de las tareas, de lo contrario el alumno puede llegar a fracasar en el cumplimiento de éstas, provocándole rechazo y frustración. Es indispensable considerar siempre el aspecto afectivo del menor como elemento valioso para el logro de cualquier aprendizaje.

Para desarrollar el interés por la escritura, se debe disponer de estrategias contextualizadas que le permitan reflexionar sobre su uso, compartiendo ideas y pensamientos con los demás, detonando la necesidad de su dominio, acercándolo al descubrimiento del verdadero sentido de ésta, y motivándolo a utilizarla más allá de cumplir con fines educativos.

En toda NEE están involucrados aspectos intrínsecos y extrínsecos al menor, tratándose no solo de causas orgánicas, como posibles irregularidades en el Sistema Nervioso Central, sino también de cuestiones ambientales que impactan en el desarrollo normal de sus procesos atencionales, perceptivos y psicolingüísticos, la discriminación de estímulos relevantes e irrelevantes, menor incremento de procedimientos de la memoria de trabajo y de la atención, así como estrategias de aprendizaje.

Algunas de las fallas madurativas se encuentran en dos procesos sumamente importantes para la adquisición y consolidación de aprendizajes, se trata de la atención y la memoria que, como procesos cognitivos es relevante valorar la intervención temprana y pertinente para estimular el funcionamiento regular de éstos, permitiéndole al niño acceder al aprendizaje con menor dificultad.

Las FE con mayor influencia en el desarrollo de la escritura son la atención y la memoria, ya que éstas posibilitan el funcionamiento de todas las demás, en conjunto capacitan al niño para acceder a los aprendizajes, codificando la información que se recibe, natural o intencionalmente por el contexto. Al conocer las implicaciones de cada una de estas funciones ejecutivas trascendentales en la adquisición de un nuevo aprendizaje, en este caso de la escritura, se da paso a la elaboración de adecuaciones curriculares que impacten significativamente en su desarrollo, considerando que se trata de alumnos con DAE que presentan inmadurez en las mismas, y que para alcanzar sus niveles regulares se requiere de una estimulación apropiada.

La memoria es un proceso que hace posible apropiarse de nueva información, almacenarla y recuperarla cuando sea necesario, sin embargo, camina de la mano con la atención, que funciona como un filtro de selección que estriba de la relevancia que represente cada estímulo en el individuo, por lo que primeramente es indispensable, como docentes, hacer uso de estrategias atractivas que motiven al alumno a la participación.

A partir de lo investigado, se considera que las adecuaciones curriculares deben estar encaminadas a movilizar el interés del menor por los contenidos escolares ya que cuando la actividad es relevante para el alumno se ve favorecida la recepción, procesamiento y almacenamiento de la información en la memoria, lo que puede hacer posible su recuperación posterior, permitiendo la adaptación y respuesta a estímulos nuevos y más complejos, por lo que dichas adecuaciones también deben estar vinculadas con la Zona de Desarrollo Próximo, para lo que es indispensable poseer un conocimiento profundo del niño, no obstante, se considera realizar una evaluación posterior a la práctica de la propuesta verificando lo anterior.

Al adaptar o adecuar los contenidos que representan una mayor dificultad para el alumno se asiste a la consolidación de la información más significativa y útil para su proceso, pues se evita la sobresaturación de la misma, de lo contrario se contribuye a perder el interés del pequeño, pues la acción natural de la atención ha negado la entrada de todos estos datos para ser manipulados y empleados por la memoria, haciendo imposible el acceso al aprendizaje que se pretende transmitir.

Al entender la importancia que tiene el contribuir en la maduración de la atención y la memoria en pequeños con DAE para hacer posible su acceso a la escritura, se elaboró un programa con estrategias enfocadas en dicha acción, mismo programa está abierto a modificaciones a fin de mejorarlo de acuerdo a la evaluación, así como se recomienda enriquecerlo mediante un intercambio de experiencias entre los mismos profesores que intervienen con alumnado poseedor de NEE asociados a Dificultades de Aprendizaje en la Escritura.

El proceso que se llevó a cabo para la realización de este proyecto permitió el alcance de los objetivos propuestos, pues se abarcó cada uno de los puntos considerados cuidadosamente. Sin embargo, es necesaria la elaboración de un estudio similar, bajo los mismos fundamentos y metodología, aunque a un nivel global a fin de hacer posible el estudio de una muestra amplia que revele resultados que se puedan empatar con los obtenidos mediante éste.

Cabe aclarar que la limitante del tiempo no permitió la evaluación general del programa ni su aplicación, lo que hubiese permitido una mejora basándose en los resultados reales de la población muestra.

El estudio se vio limitado, además, en la participación de alumnos y maestros, debido a que se llevó a cabo en una pequeña escuela perteneciente a una comunidad conflictiva y renuente a la educación, por lo que las familias generalmente desatienden este aspecto en los pequeños, presentando poca asistencia a la escuela sin justificar las faltas, ni realizar un seguimiento del aprendizaje del menor.

Así mismo, se identificó como limitación importante el uso de un único instrumento estandarizado para evaluar los procesos cognitivos superiores de los menores, ya que actualmente se cuenta con otros muy específicos para la medición de las Funciones Ejecutivas estandarizados en el país, brindando datos más certeros y completos.

Se considera necesario dar un seguimiento a los resultados en las áreas abordadas posterior a la aplicación de la intervención, es decir, en cuanto a la elaboración de estrategias, su implementación y evaluación por parte de los docentes de la educación primaria en sus primeros grados, como a los niveles de atención y memoria del menor impactando en el aprendizaje de la escritura.

## Referencias

Álvarez, G., Álvarez, G., Macías, R. y Pavón, N. (2014). Conceptos actuales sobre la función de los ganglios basales y el papel del núcleo subtalámico (NST) en trastornos del movimiento. *Revista Mexicana de Neurociencia*, Vol. 2, 77- 85.

Álvarez, M., Castro, P., Campo- Mon, M., y Álvarez- Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, Vol. 17, 601- 606.

Antúñez, S., del Carme, L., Imbernón, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (2008). La programación de las tareas del aula: un proceso contextual, dinámico y flexible. En *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. (pp. 105- 133). España: Imprimeix.

Ardila, A., Ostrosky, F. (2012). Funciones Cognoscitivas Básicas. En *Guía para el Diagnóstico Neuropsicológico*. (pp. 127- 140). México: Trillas.

Balbuena, H. (2013). Evaluación para el aprendizaje. En *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo: 4*. (pp. 15- 20). México: SEP.

Binotti, P., Spina, D., de la Barrera M. y, Donolo, D. (2009). Funciones ejecutivas y aprendizaje en el envejecimiento normal. Estimulación cognitiva desde una mirada psicopedagógica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, Vol. 4, 119- 126.

Cassany, D., Lune, M., y Sanz, G. (2002). La evaluación. En *Enseñar Lengua*. (p. 74-77). España: Graó.

Castejón, J. y Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. España: Editorial Club Universitario.

Cohen, D. (1997). *Cómo aprenden los niños*. México: SEP.

Constructos Educativos, VMCS. (2012). *Curriculum, planes y programas de estudio*. Recuperado el 8 de septiembre de 2016, de <http://constructoseducativosvmcs.blogspot.mx/2012/03/curriculum-planes-y-programas-de.html>

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*, Vol. 57, 217- 223.

Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo- lectura, escritura, matemáticas*. España: Ediciones Aljibe.

Dirección General de Educación Especial. (2009). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. México: Tiempo de Solidaridad.

Domínguez, L., Gérez, R., Martinelli, L. (2011). Escolarización e infantilización en la formación docente: cuando las diferencias se anulan. *Revista del IFD: Proex*, No. 3, 2-9.

Duque, L., y Reyes, D. (2014). Criterios metodológicos. En Guía Curricular: C.A.M. (pp. 62- 67). México: SEP.

Duvige, V. (2004). Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales en el marco de las adaptaciones curriculares. *Revista digital Investigación y Educación*, No. 5, 1- 10

Ferreiro, E. y Gómez, M. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (17a. ed.). México: Siglo Veintiuno.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2014). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (5a. ed.). México: Siglo Veintiuno.

Flores, C. y Ostroksy, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, Vol. 8, 47- 58.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, R. (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias*. México: SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España, Cooperación Española.

García, L., y Aldana, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, No. 19, 116- 125.

García, N. (1998). Psicología de las dificultades de aprendizaje. En Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto- escritura y matemáticas. (pp. 99-112). España: Narcea de Ediciones Madrid.

García, R., Hernández, E., Concha, A., Pérez, C. A., García, L. I., Hernández, M. E., y Manzo, J. (2009). El cerebelo y sus funciones. *Rev. Méd. Uv*, Vol. 9, 24-30.

Gómez, M., Villareal, M., González, L., López, M., y Jaramillo, R. (1997). Los procesos de aprendizaje del sistema de escritura y de las matemáticas. En *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, Vol. 6, 82- 99.

González, V. (2003). ¿Qué son las estrategias educativas?. En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (pp. 1- 6). México: Pax.

Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo, reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y a la escuela inclusiva*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.

Hernández, M. y Jiménez, J. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *Revista de psicología y psicopedagogía*, Vol. 1, 275- 295.

Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP, Fondo de Cultura Económica.

López, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, Vol. 15, 1- 20.

Luque, D. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado Universitario con Discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 19, 264- 291.

Llanos, S. (2006). *Dificultades de aprendizaje*. Perú: Cesip.

Maqueo, A. (2005). ¿Cómo se aprende? Aportaciones de la psicología. En *Lengua, aprendizaje y enseñanza, el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. (p. 15- 91). México: Limusa.

Ministerio de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. (2014). *Guía de adaptaciones curriculares*. España: Cromoarte.

Monje, Á. (2011). El proceso de la investigación cuantitativa y cualitativa. En *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. (pp. 9- 15). Colombia: Neiva.

Monroy, M., Contreras, O., y Desatnik, O. (2010). La planeación didáctica. *Revista Perfiles Educativos*, No. 32, 54- 84.

Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante: mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. España: Narcea.

Moreno, C., Castelló, M., Palma, M., y Pérez, M. (1998). Nociones relacionadas con el concepto de estrategia: habilidades, procedimientos, técnicas, métodos, algoritmos y heurísticos. En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en el aula*. (pp. 18- 22). México: SEP.

Moreno, C. (2006). Defensa de la memoria y de los contenidos. En *Panfleto antipedagógico*. (pp. 4- 8). España: El Lector Universal.

Murillo, H. (2012). *Currículo, planes y programas de estudios*. Recuperado el 18 de agosto de 2016, de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos>

Porras, R., Cotrina, M., Gutiérrez C., Urgilés, G., García, M., Grzona, M., y Serón, J. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica, breve análisis de situación*. España: Grupo Editorial Cinca.

Portellano, J., García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. España: Editorial Síntesis.

Risueño, A. y Motta, I. (2008). *Trastornos específicos del aprendizaje, una mirada neuropsicológica*. Argentina: Editorial Bonum.

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. España: Comunidad de Madrid- Consejería de Educación.

Rojas- Drummond, S., Guzmán, C., Jiménez, V., Zúñiga, M., Hernandez, F., Albarrán, C. (2008). Fases y estrategias para la expresión escrita. En *La expresión escrita en alumnos de primaria*. (pp. 65- 75). México: INEE- Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación.

Romeo, J. y Lavigne, R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios Diagnósticos*. España: Junta de Andalucía.

Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2005). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México: Manual Moderno.

Ruiz, M., M. (2011). Diseños e instrumentos metodológicos. En *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México*. México.

Sampieri, R., Fernández- Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4a. ed.). México: McGraw- Hill Interamericana.

Sánchez, A., Gómez, G., Ramírez, M., y Amézquita, A. (2011). La evaluación formativa. En *Evaluar contextos para entender el proceso del aprendizaje*. (pp. 56- 70). México: MEP.

Sánchez, N. (2011). *Orientaciones para la intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: SEP.

Sandín, E. (2005). Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones. *Revista de pedagogía*, no. 26, 258.

Schmelkes, S. (2010). La calidad depende de todos los que participan en el proceso. En *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. (pp. 53- 61). México: Acude.

Secretaría de Educación de Guerrero. (2015). Propuesta Educativa Específica. En *Guía para la atención educativa de alumnos con necesidades específicas asociadas a Discapacidad Intelectual (DI) o Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI)*. (pp. 65- 68). México: Secretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria: Lecturas*. México: SEP, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Seminario de actualización para profesores de Educación Especial y regular, Módulo Tres: currículo, didáctica y adecuaciones curriculares*. (2a. ed.). México: SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España, Cooperación Española.

Secretaría de Educación Pública. (2002). Dificultades de Aprendizaje. En *Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales*. (2ª. ed.). (pp. 56- 59). México: SEP, Antología de Ararú.

Secretaría de Educación Pública. (2011). La reforma integral de la educación básica. En *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. (pp. 14- 24). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). La necesidad de transformar el modelo educativo. En *El modelo educativo 2016: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. (pp. 11- 19). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015- 2016*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.

Smirnov, A., Rubinstein, S., Leontiev, A., Tieplov, B. (2001). *Psicología*. (6° reimpresión). México: Grijalbo.

Tellez, A., Tellez, H., y Mendoza, M. (2002). *Atención, aprendizaje y memoria: aspectos psicobiológicos*. México: Trillas.

Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A., y Ríos, M. (2012). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. En *Manual de Neuropsicología*. (2° edición). (pp. 219- 252). España: Viguera.

Torres, J., Peñafiel, F., Fernández, J. (2014). De la educación especial a la educación inclusiva. En *Evaluación e intervención didáctica: atención a las necesidades específicas de apoyo educativo*. México: Ediciones Pirámide.

Tovar, M. (2007). Educación inclusiva. *En La inclusión en la educación: como hacerla realidad.* (pp. 7- 16). Perú: Foro Educativo- Ministerio de Educación.

Verdejo, G. y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema, Vol. 22, 227- 235.*

Wechsler, D. (2007). Manual de aplicación versión estandarizada, WISC- IV Escala Wechsler de Inteligencia para Niños- IV. (4a. ed.). México: Manual Moderno.

Wechsler, D. (2007). Manual técnico versión estandarizada, WISC- IV Escala Wechsler de Inteligencia para Niños- IV. (4a. ed.). México: Manual Moderno.

Biblioteca UP Bonaterra

# ANEXOS

Biblioteca UP Bonaterra

**ANEXO A.**

**ESCRIBIENDO APRENDO, PROGRAMA DE  
ESTRATEGIAS PARA INTERVENIR CON ALUMNOS  
DAE EN EL AULA REGULAR**

Biblioteca UPV EHU

## **ESCRIBIENDO APRENDO, PROGRAMA DE ESTRATEGIAS PARA INTERVENIR CON ALUMNOS DAE EN EL AULA REGULAR**

Uno de los objetivos primordiales de la educación primaria es el desarrollo y consolidación del sistema de escritura en los pequeños. Generalmente se espera que se inicien en la práctica y reconozcan algunas de las propiedades del proceso en cuestión, sobre todo en los primeros grados, pues estos representan una base importante para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Considerando que los grupos se conforman de una mezcla de ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, y que debido a la cantidad de alumnos que lo conforman es muy difícil destinar un tiempo de enseñanza personalizada a quien lo requiera, se ha creado el presente compendio de estrategias adecuadas para favorecer la adquisición de la escritura, pudiéndose aplicar con todos los alumnos a la vez.

Este programa se realizó pensado principalmente en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a Dificultad de Aprendizaje en la Escritura (DAE) pertenecientes a los tres primeros grados de primaria, y va dirigido a los docentes de aula regular, quienes pueden aplicarlas cuando lo vean conveniente, considerando siempre el nivel de conceptualización de sus alumnos, así como la inclusión de cada uno de ellos en las actividades.

Emilia Ferreiro (1937), psicóloga, escritora, y pedagoga argentina, quien ha hecho grandes aportes al estudio de los procesos de lectura y escritura, menciona como parte importante el iniciarse a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, y los divide en tres modos evolutivos sucesivos:

- Hipótesis silábica: una letra para representar cada silaba.
- Silábico- Alfabético: asigna una letra para cada silaba o una letra para cada sonido.
- Alfabético: cada letra representa un sonido.

Las estrategias que se presentan están orientadas a un solo fin, la adquisición de la escritura en todos aquellos alumnitos que no les es posible cambiar el sistema global de producción del lenguaje oral al escrito, o que hacerlo les representa un gran reto debido a razones intrínsecas o extrínsecas a ellos provocándoles una incapacidad para crear y utilizar técnicas o estrategias eficientes para su adquisición y producción de forma convencional o a un ritmo más tardío que el resto de sus compañeritos, respetando la evolución de sus procesos.

Considerando que el juego es "*materia útil para el aprendizaje*", como bien lo expreso Piaget (1896- 1980), dichas estrategias están diseñadas a través de actividades lúdicas y divertidas para los pequeños, tienen la apertura de graduar el nivel de dificultad según se considere, se pueden adecuar a los temas abordados en clases por lo que es factible agregarlas a las planeaciones funcionando como AC, consideran la transversalidad que debe existir entre las asignaturas como lo marca el nuevo programa educativo, además de que aseguran la plena inclusión del alumno con NEE, brindándole seguridad y confianza para participar activamente en intervenciones posteriores.

La aplicación de las presentes estrategias es sumamente viable para los profesores, pues en cada una se anexan pequeñas sugerencias para realizar adecuaciones sobre las mismas; de esta manera se elaboraron considerando los temas abordados en la educación primaria, sin embargo, es recomendable que

antes de llevarlas a cabo se introduzca al tema o se asegure que los alumnos poseen aprendizajes previos a razón de pertenecer a los grados menores, sobre todo para las siguientes estrategias:

- 6. Periódico bimestral
- 7. Oficina de correos
- 8. Historieta de mis vacaciones
- 10. Los carteles
- 11. Rimando ando
- 14. Diario personal
- 16. El anuario

De esta forma, se sugiere también mantener constante comunicación con los alumnos a fin de conocer mejor sus gustos e intereses, acercarse a los padres de familia, al equipo de USAER y otros especialistas que intervienen con el menor pudiendo fusionar la información obtenida con las estrategias del programa de intervención, aseverando la motivación del menor, pieza fundamental para el acceso al aprendizaje realizando actividades que le agraden y le generen menos estrés.

De la misma manera, es sustancial elogiar las producciones de los alumnos, proporcionar corrección inmediata de los errores para promover el análisis en sus producciones, observar el proceso de ejecución para conocer exactamente los déficits del alumno, y emplear las estrategias adecuadas a sus verdaderas necesidades.

**Estrategias para desarrollar y favorecer la escritura en alumnos de 1°, 2° y 3° de primaria con Necesidades Educativas Especiales asociados a Dificultades de Aprendizaje en la Escritura en el aula regular.**

**1. “¿Cuántos tiene?”**

Descripción:

Esta actividad pretende inducir al menor a la realización de cortes silábicos mediante juegos, representándolos enseguida gráficamente.

Se trata de utilizar esta estrategia como base para que el alumno pase del análisis oral al análisis gráfico, esperando que escriba una letra por silaba, aunque no haga relación grafo- fonética al principio, pues esta relación es el siguiente paso.

Metodología:

- 1) Elaborar tarjetas con imágenes de actividades cotidianas u objetos conocidos.
- 2) Se Pinta un caracol gigante segmentado en casillas del mismo tamaño en el patio de la escuela, así mismo se organiza a grupo en fila o por equipos.
- 3) Poner las tarjetas en una caja para que cada alumno pase a tomar una cuando sea su turno.
- 4) El alumno divide la palabra del objeto o acción que le toco al tiempo que brinca en las casillas del caracol, por ejemplo, si el alumno saca la imagen la una “CASA” = CA – SA = CA (un salto), y SA (otro salto) = dos saltos, quedándose donde llevo hasta su siguiente turno.
- 5) Después de los saltos, se invita a los alumnos a escribir en su libreta o en una pizarra la palabra que acaba de dividir.
- 6) Esta actividad se puede realizar en forma de competencia entre los alumnos, haciendo equipos donde se turnen para saltar y escribir.

### Sugerencias:

Es importante tener la precaución de que las tarjetas correspondan al grado de dificultad que se desea trabajar, es decir, si van a ser palabras de una, dos o más cifras, si las palabras contienen sílaba directa, inversa, mixta, trabada o inversa, o si corresponden a un campo semántico en especial, como animales domésticos, artículos del hogar, oficios, o algún tema que se haya abordado en clase.

Al escribir las palabras analizadas es importante que en un primer momento el adulto realice énfasis en las sílabas utilizadas, para que el menor comience a relacionar el fonema con las grafías conocidas.

Este ejercicio puede variar utilizando diversas actividades, como bebe leche, con imágenes, lanzando piedritas, en juegos de mesa, hasta utilizar simplemente palmadas, manejando poco a poco material más abstracto.

Biblioteca UP Bolívar

## 2. “Dedos y texturas”

### Descripción:

Esta estrategia aprovecha el gusto de los niños por las texturas utilizando diferentes materiales y motivando al alumno mediante diversas tácticas, haciendo a un lado los instrumentos tradicionales para escribir.

Esta técnica es excelente para aquellos alumnos que además de no desarrollar el proceso de escritura, muestran dificultades para trazar la forma de las grafías.

### Metodología:

- 1) Elaborar tarjetas con imágenes, palabras y letras.
- 2) Realizar el tablero: diseñar una caja de cartón amplia de la base y corta de los costados, sin tapa para que el alumno pueda manipular el material dentro de ella fácilmente.
- 3) Diversificar texturas y material para que el alumno pueda trazar las letras o palabras que se le muestren, marcándolas o armándolas con éste.

Ideas de material: granos, lentejas, frijolitos, piedritas, arena, pintura, chocolate, miel, harina, granola, cereal, plastilina, masa, pegamento líquido.

### Sugerencias:

La manipulación de diversos objetos utilizando diferentes movimientos de los dedos estimula los músculos de la mano del niño, por ende, se trabaja con sus habilidades motrices finas, es por esto que es importante no limitarse a los materiales mencionados, sino hacer uso de todas las texturas y objetos que estén en el entorno.

En lugar de tarjetas se pueden utilizar imágenes en la computadora o tableta, incluso hacer uso de apps que muestran el trazado de cada letra, lo que será más funcional para el alumno.

Biblioteca UP Bonaterra

### 3. “Mi propio libro de arte”

#### Descripción:

Es una manera divertida de iniciar con la escritura, pues se trata de las propias producciones del alumno. A los niños les interesa que el adulto le dé importancia a sus trabajos, por lo que se les dará un uso adecuado para incitarlo a la escritura.

#### Metodología:

- 1) Recolectar los dibujos que el alumno ha realizado durante el periodo del ciclo escolar, procurando fechar cada uno de ellos para ponerlos en orden cronológico.
- 2) Pegar cada dibujo en una hoja de cartulina negra con tamaño mayor de forma que funcione como el marco para su obra de arte.
- 3) Realizar el compendio de dibujos con los cuadros anexos y encuadernar o engargolar dejando en cada página un espacio para escribir.
- 4) Motivar al menor para que asigne un título y una pequeña historia sobre cada dibujo.
- 5) Elaborar la portada, asignando un título al libro y firmando el alumno como autor de éste.
- 6) Darlo a conocer a los padres de familia, a la comunidad escolar.

#### Sugerencias:

Se pueden incluir no solo dibujos al engargolado, sino también productos que hayan sido del agrado del alumno a fin de generar emoción en él al verlos y recordar su realización.

Para la pequeña reseña que se agregara al pie de cada producto se puede utilizar la copia, el alumno dicta al docente lo que le gustaría escribir para luego él

hacerlo en su libro; el beneficio de la copia es que el alumno se siente seguro de expresarse y al mismo tiempo se da cuenta de la importancia que tiene cada palabra que escribe para transmitir a los demás justo lo que pretende.

También se puede hacer uso de calcomanías de letras, copia de diferentes tipos de fuentes y, ubicar y recortar de revistas y periódicos para formar las palabras deseadas.

Recordar siempre que ésta debe ser una actividad divertida, por lo que si se ve cansado al alumno se puede suspender para ser llenado en diferentes sesiones.

Biblioteca UP Bonaterra

#### 4. “Charadas”

##### Descripción:

Esta actividad es ideal para que los alumnos practiquen actos de escritura sin tener que trazar letras como comúnmente lo hacen, funciona para practicar la discriminación de fonemas y da la oportunidad de corregir fácilmente en caso de un error.

##### Metodología:

- 1) Proporcionar un mini pizarrón magnético a cada alumno, además de un abecedario con letras plásticas con imanes (procurar que las vocales y consonantes más utilizadas estén repetidas).
- 2) El docente menciona fonemas para que los alumnos ubiquen de que letra se trata, la peguen en su pizarrón y se lo pongan en la frente.
- 3) Los alumnos se asignan puntos de acuerdo a sus aciertos.
- 4) Graduar la dificultad de la actividad dependiendo del nivel de los alumnos, mencionando palabras acentuando cada sílaba.
- 5) Cada vez que se realice el ejercicio se propiciara la reflexión del menor mediante cuestionamientos y ejemplos.

##### Sugerencias:

Se pueden utilizar otros materiales para realizar la actividad, como foamy o cartón y adhesivos, siempre siendo material diferente y atractivo para los pequeños.

Enfatizar al grupo como el acomodo de cada letra es importante para formar una palabra, en caso contrario la palabra cambiaría o perdería su sentido.

El juego está abierto a variantes, como utilizar características, pistas o adivinanzas de acuerdo al nivel de los alumnos.

## 5. “Abecedario con referentes”

Descripción:

Esta estrategia tan sencilla sirve de gran apoyo para los pequeños que se encuentran en desarrollo del proceso de la escritura, pues lo utilizan como guía, recordando el fonema inicial de otras palabras.

Metodología:

- 1) Pedir a los alumnos que lleven a clases dos o tres imágenes o fotografías de cosas que les graden.
- 2) Invitarlos a que compartan con el grupo para que sepan de que se trata y las identifiquen bien.
- 3) Hacer impresiones grandes de cada letra del abecedario.
- 4) Con apoyo del grupo acomodar las imágenes en la letra correspondiente según el fonema con el que inicie su nombre.
- 5) Hacer un repaso e invitarlos a utilizar este nuevo material como referencia en caso de olvidar alguna letra.

Sugerencias:

Se pueden utilizar colores como parte de la referencia por grafía, por ejemplo, una mancha amarilla en la “a”, una morada en la “m”, etc., además de poder incluir fotos de los alumnos colocadas en la inicial del nombre que utiliza comúnmente.

Promover la reflexión de los alumnos al colocar cada una de las imágenes y asegurarse de que éstas estén en el lugar correspondiente según como conocen el objeto, por ejemplo, si se tiene la imagen de un “auto”, pero la mayoría lo nombra como “coche” entonces ira colocado en la letra “c”.

## 6. “Periódico bimestral”

### Descripción:

Mediante esta estrategia se promueve el aprendizaje entre pares, es importante que el alumno se encuentre en un equipo que le generen confianza apoyándolo a corregir posibles errores.

La actividad toma más peso al ser publicada para la escuela, por lo que el alumno pondrá mayor atención en su escritura y se sentirá orgulloso cuando los demás puedan observarlo.

### Metodología:

- 1) Cada bimestre organizar a los alumnos en equipos.
- 2) Proporcionar al inicio del bimestre una sección diversa a cada equipo: sociales, entretenimiento, noticias locales, deportes, anuncios para los alumnos, pasatiempo, etc. para formar el periódico.
- 3) Invitar al grupo a sacar fotografías, elaborar dibujos y tomar notas de los hechos más relevantes en su escuela, grupo y comunidad, para que al final del bimestre hagan una puesta en común con sus compañeros y acuerden que contenido incluir según su sección.
- 4) Las notas que se tomen deben ser revisadas por el docente.
- 5) Armar el periódico con todas sus secciones, leerlo de forma grupal, y compartirlo con la escuela.

### Sugerencias:

Procurar acomodar a los alumnos con DAE con otros que los favorezcan.

Debido al nivel de los alumnos, las noticias serán solo breves reseñas, aunque el docente debe revisar cada una para asegurarse de que sea clara, además de fomentar la autoevaluación con sus alumnos.

Es esencial realizar las puestas en común y apreciar el periódico entre todos, además de promover la participación de cada alumno en la actividad.

Biblioteca UP Bonaterra

## 7. “Oficina de correos”

### Descripción:

Esta estrategia funciona para crear consciencia en los alumnos sobre la importancia que tiene la escritura en sus vidas, además de hacerlos partícipes de su función principal: la comunicación.

### Metodología:

- 1) Esta es una actividad que se puede implementar durante todo el ciclo escolar.
- 2) Se elabora un buzón a la vista de los alumnos, donde ellos pueden depositar dibujos, recados, o pequeñas cartas a quien lo deseen en cualquier fecha.
- 3) El docente reparte el correo cada vez que el buzón tiene correspondencia.
- 4) Para las fechas importantes, como Navidad, cumpleaños, día del amor y la amistad, día de las madres, se pueden diseñar tarjetas.

### Sugerencias:

Para motivar a los alumnos, en un primer momento se puede solicitar la cooperación de los padres de familia, para ellos será emocionante recibir su primera carta por lo que enviar una respuesta será el primer paso.

Establecer reglas de envío, por ejemplo: no importa lo que se envíe tiene que tener fecha, escribir para quién es y a quién va dirigida, al recibir una carta es importante que la responda, etc.

Permitir el envío de cartas a alumnos de otros salones, así como a padres de familia y docentes de la misma escuela.

## 8. “Historieta de mis vacaciones”

### Descripción:

Por lo general los alumnos con DEA evitan el acto de escritura a como de lugar por lo que realizar una redacción es todo un reto para ellos, sin embargo, una de las características particulares de las historietas es el mayor uso de imágenes que de textos, además de la forma en que se complementan estos dos elementos para transmitir un mensaje más claro, lo que hace esta estrategia más factible.

### Metodología:

- 1) El título de esta estrategia menciona a las vacaciones, sin embargo, se puede realizar bajo algún otro tema de interés para los alumnos, por lo que ese es el primer paso, asegurarse de que el alumno está interesado por la temática de la actividad.
- 2) Repartir el material necesario, de preferencia ya cuadrículado y con los espacios establecidos para el texto.
- 3) Cada alumno es libre de elaborar su historieta.
- 4) Promover el uso de frases o elementos que hagan divertido su producto.
- 5) Hacer un intercambio de historietas.

### Sugerencias:

Hacer uso de onomatopeyas apoyadas de los fonemas en los que se está trabajando, globos de dialogo y de pensamiento.

Se puede crear una historieta gigante donde cada alumno proporcione una sección de ésta.

## 9. “Reinventando historias”

### Descripción:

Esta estrategia funciona principalmente para crear consciencia en el alumno de la importancia de las palabras y el orden en que se emplean en un texto.

Al compartir sus historias, los alumnos se dan cuenta de que a pesar de utilizar el mismo material el resultado es muy distinto dependiendo la forma en que se redacte.

### Metodología:

- 1) Repartir una secuencia de imágenes a cada alumno sin que estén acomodadas y sin un orden obvio para que ellos los acomoden como mejor les parezca.
- 2) Cada alumno redacta o indica de qué se trata cada imagen y explica la secuencia.
- 3) Compartir historias con sus compañeros.

### Sugerencias:

Es importante considerar que el alumno se está iniciando en el desarrollo de la escritura, por tanto, sus textos serán limitados, por lo que se le da la oportunidad de agregar datos sobre los que si proporciono para complementar su historieta en la exposición y así promover su participación sin evidenciarlo frente al grupo.

Se puede emplear la copia en caso de ser necesario o poner palabras sueltas en lugar de enunciados.

## 10. “Los carteles”

### Descripción:

Otra estrategia que se puede utilizar para los alumnos que se niegan a escribir es la de los carteles, ya que están conformados por imágenes grandes, son llamativos e incluyen pocas palabras.

Éstos también causan un impacto social al estar a la vista de todos, por lo que el alumno puede adquirir seguridad mediante esta actividad, lo que garantizara más confianza en sí mismo para próximas intervenciones.

### Metodología:

- 1) Acordar el tema bajo los que se elaboraran los carteles: contaminación, convivencia sana en la escuela, cuidado de recursos, etc.
- 2) Cada alumno elaborara una imagen para su cartel.
- 3) Elegir junto con el alumno la frase con la que completara su cartel.
- 4) Apoyar con líneas que le indiquen el número de letras de las palabras, o anexar algunas letras que sirvan como guía, por ejemplo: c\_id\_ \_l \_ \_u\_  
(cuida el agua).
- 5) Dar a conocer los carteles a la comunidad escolar.

### Sugerencias:

Hacer uso de diversos materiales que le sean llamativos al alumno para escribir, como formar letras con limpia pipas, escribir con pinceles y pintura, hacer letras anchas y rellenar con periódico, recortar las letras que se utilizaran de otros medios de publicidad, como revistas y periódicos.

Es importante que si un alumno tiene dudas sobre la escritura de una palabra o regla ortográfica se le resuelva de inmediato para aprovechar el interés que se está generando en él y adquiera un aprendizaje significativo.

Biblioteca UP Bonaterra

## 11. “Rimando ando”

### Descripción:

Además de ser la rima una actividad de relación entre palabras con misma terminación teniendo significados completamente diferentes que le dan un toque divertido a los textos, éstas son una excelente estrategia de memoria para los alumnos, además de que el niño aprende a tomar en cuenta todas las grafías de la palabra para su escritura.

### Metodología:

- 1) Elaborar una rima afín a algún tema abordado en el periodo actual: la familia, el lugar donde vivo, el descubrimiento de américa...
- 2) Proporcionarla a cada alumno dejando un espacio libre para que el niño escriba la palabra indicada.
- 3) Las palabras se anexan debajo de la rima para que los alumnos puedan relacionarlas visualmente.
- 4) Al final se lee en grupo y se compara con las respuestas de sus compañeros.
- 5) La dificultad puede graduarse, por ejemplo, no poner las palabras para que ellos inventen y escriban una que rime, o quitar un renglón completo de la estrofa.

### Sugerencias:

Es muy importante que los alumnos posean aprendizajes previos sobre la rima, ya que por lo general resulta ser un contenido un poco complejo, sin embargo, si el docente encamina bien la actividad, y aumenta su nivel de dificultad gradualmente, se puede cumplir con el objetivo de la actividad.

El docente puede utilizar la rima como estrategia para consolidar algún tema complicado de matemáticas o historia utilizando las palabras que más se utilizaron durante la lección.

A continuación, se presenta un ejemplo de rima que se puede trabajar con el grupo, incluyendo los nombres de los alumnos del grupo:

Mientras rimas con camisa

mi nombre te voy contando, me conocen por Marisa

y verás que estoy rimando.

Si buscas el nombre de rana

de seguro rima con Mariana,

pero si ves un elefante,

esté rima con Dante.

## 12. “La bolsa mágica”

### Descripción:

La descripción ayuda a estimular el pensamiento lógico y la memoria. Éste ejercicio además funciona para que el alumno tome en cuenta lo escrito para compartir con sus compañeros.

### Metodología:

- 1) En una bolsa de tela o cualquier otro material que no se transparente se colocan diversos objetos de uso común: una libreta, un llavero, una pelota, una espátula, un calcetín...
- 2) Los alumnos pasan de uno en uno a tomar un objeto sin ver, después lo observan y lo regresan al docente.
- 3) Al volver a su lugar dibujan el objeto y lo describen con palabras claves: redondo, azul, pequeño, ancho, suave, áspero, etc.
- 4) Compartir con todo el grupo en forma de adivinanza guiándose de sus apuntes.

### Sugerencias:

Tomar en cuenta que las características de los objetos de la bolsa sean simples y que además éstos sean llamativos para los alumnos, también se pueden utilizar campos semánticos.

Una variante puede ser llevar la imagen ampliada de un objeto común, e indicar con líneas y flechas los espacios para que los alumnos puedan escribir alguna característica, si se hace esto, se puede imprimir en papel plástico y escribir con plumones a base de agua, por si existe algún error poder corregir fácilmente.

### 13. “Formando palabras”

Descripción:

A partir de la lectura de silabas forme palabras escritas.

Metodología:

- 1) Armar 2 cubos con las silabas que se estén trabajando en el momento, una en cada cara.
- 2) El alumno los lanza y copia en su cuaderno o en el pizarrón tratando de descifrarlo.
- 3) Entre todos determinan si existe o no la palabra.
- 4) Si existe, se puede incluir en un enunciado propuesto por el grupo.

Sugerencias:

Se pueden trabajar diferentes dinámicas con este juego, como ir armando un cuento con las palabras que van saliendo o modificar las silabas para formar otras.

Se pueden utilizar más de dos cubos, e ir agregando diferentes tipos de silaba según la evolución de los alumnos.

## 14. “Diario personal”

### Descripción:

A los niños les encanta hablar de sí mismos, y una manera de hacer provecho de esto es plantándolo en un diario personal.

El fin de ésta actividad es fomentar el gusto por la escritura, propiciando más adelante la auto corrección al momento de dar lectura de sus producciones, brindándoles confianza y evitando la intimidación.

### Metodología:

- 1) Proporcionar el espacio que usara para su diario, puede ser una libreta, un cuaderno o un engargolado.
- 2) El docente dará un tiempo de la jornada exclusivo para escribir su diario (ejemplo: 30 minutos), puede ser entrando a clases o a la salida, a fin de que todos los alumnos trabajen sobre la misma actividad.
- 3) Esta actividad se puede realizar diariamente o cada tercer día.

### Sugerencias:

Proporcionar material llamativo para los alumnos: libretas con pastas suaves y de colores brillantes, plumas de colores, calcomanías de letra y más, que lo inciten a darle el uso que se pretende.

## 15. “Coctel de frutas”

### Descripción:

En lugar de realizar la lista de ingredientes y la receta en primer lugar, para después preparar el postre, se cambia un poco la dinámica, pues se pretende motivar al alumno haciendo que lo saboree primero para posteriormente pasar a la elaboración del producto escrito.

### Metodología:

- 1) Proporcionar a los alumnos un vaso con coctel de frutas preparado de una forma atractiva.
- 2) Mientras lo saborean se cuestiona al grupo sobre los ingredientes que creen que tenga su postre, el docente ira tomando nota.
- 3) En seguida se realiza un dictado de los ingredientes que los mismos alumnos mencionaron, enfatizando las silabas de las palabras, sobre todo aquellas que presenten mayor dificultad. Se puede apoyar.
- 4) Proporcionar los ingredientes e ir indicando los pasos para que todos participen en la elaboración del coctel.
- 5) Al concluir la receta, los alumnos dictan al docente los pasos que se siguieron en orden, para después realizar una copia en su cuaderno.
- 6) Los alumnos llevan su coctel a casa junto con la receta q escribieron a fin de que se les reconozca, además de impactar en ellos la importancia de la receta escrita para poder prepararlo posteriormente.

### Sugerencias:

De acuerdo al nivel de conceptualización de la escritura de los alumnos se puede hacer una variación a la actividad, dictando el procedimiento, dar lectura de

éste, realizar correcciones en caso de ser necesario, y seguirlo al momento de la realización.

Apoyarse de los padres de familia dictando los ingredientes de la comida favorita del niño como tarea.

Biblioteca UP Bonaterra

## 16. “El anuario”

### Descripción:

Esta actividad se puede realizar mensual o bimestralmente, según le convenga al docente, y a diferencia del diario se puede revisar en conjunto con el alumno para corregir sus errores.

Al ser un documento de su interés podrá observarlo constantemente favoreciendo también a la auto corrección.

### Metodología:

- 1) Se proporciona a cada alumno un libro engargolado o encuadernado con hojas gruesas y grandes.
- 2) El docente toma fotografías de las actividades más relevantes del alumno: paseos, partido de futbol, el programa cultural de la escuela, una exposición importante, el regreso de vacaciones.
- 3) De acuerdo a la conveniencia del profesor se proporcionan dos o tres fotografías a cada alumno sobre las actividades realizadas ese periodo.
- 4) Se pega una en cada hoja del anuario, con el fin de que redacten o señalen qué estaba pasando, cómo se sintieron, cómo lo lograron, etc.

### Sugerencias:

Proporcionar a los alumnos diferentes tipos de materiales, de colores y texturas para que aprecien esta actividad como un pasatiempo, más que como un trabajo escolar.

Se pueden realizar “borradores” de las redacciones que se harán o las palabras que se escribirán alrededor de la fotografía, para realizar las probables correcciones en éste.

## 17. “Serpientes y escaleras”

### Descripción:

Este juego de mesa, estimula procesos en el alumno esenciales para su concentración tales como: la deducción, la estrategia, la memoria, el vocabulario, la toma de decisiones, entre otros.

En la presente estrategia se le da un plus escribiendo lo que se le indique sin dejar de ser una actividad divertida, además de que al momento que le toque dictar al alumno se hará presente el corte silábico.

### Metodología:

- 1) El juego se llevará a cabo como comúnmente se hace, siguiendo las mismas reglas, a excepción de que cada vez que un alumno caiga en una casilla nueva, dictara a los demás jugadores lo que ve en la imagen.
- 2) El docente mediará si se dicta una palabra o un enunciado corto.

### Sugerencias:

Se puede aplicar con tableros impresos en lonas gigantes, organizando al grupo en equipos que favorezcan al alumno.

Hacer presente la descripción detallada, aunque al momento de escribir solo se plasmen palabras clave.

## 18. “El taller del escritor”

### Descripción:

Nuevamente se aprovecha el gusto de los niños por hablar de sí mismos. Esta estrategia pretende desarrollar el placer por escribir, ejercitando la creatividad, mejorando con la práctica.

### Metodología:

- 1) Dejar como tarea permanente cada viernes, redactar lo que se hizo el fin de semana.
- 2) Cada lunes el docente abre un espacio para que cada alumno participe, compartiendo al grupo la lectura de su tarea.
- 3) Al finalizar cada exposición el grupo aplaude y el docente felicita.
- 4) No es necesario hacer corrección de estas redacciones, solo es importante que el maestro revise que se realizó.

### Sugerencias:

Establecer reglas para la redacción y exposición de los escritos, por ejemplo: escribir máximo una cuartilla de su libreta, cada alumno cuenta con 5 minutos para presentar su escrito al grupo, escuchar con atención y reconocer el trabajo de los demás.

Invitar a los alumnos para que muestren dibujos y fotografías además de su escrito, esto lo hará más interesante para los demás, sobre todo por la edad en la que se encuentran los escolares.

## 19. “El cuenta cuentos”

### Descripción:

Mediante esta estrategia se estimula la atención y la memoria, funciones esenciales para el desarrollo del proceso de escritura en los pequeños.

Al repasar constantemente la lectura el alumno tendrá oportunidad de auto corregir sus producciones.

### Metodología:

- 1) Formar a los alumnos en un círculo sentados en su banca con material para escribir.
- 2) Por turnos se crea una historia donde cada alumno diga únicamente tres palabras, el profesor debe comenzar, por ejemplo: “había una vez...”, y le sede la palabra al alumno de su lado derecho.
- 3) El alumno que sigue continúa anexando otras tres palabras al cuento, no sin antes escribir las que se mencionaron antes a él, por ejemplo: “había una vez un niño muy...”, el siguiente alumno debe leer todo lo que ha escrito e incluir otras tres palabras, por ejemplo: “había una vez un niño muy pequeño que fue...”.
- 4) Cuando pase el turno de todos los niños, el maestro cerrara el cuento dándole lectura.

### Sugerencias:

Incluir reglas a la actividad de acuerdo al comportamiento del grupo: no burlarse, escuchar con atención, no interrumpir, etc.

Esta estrategia se puede modificar de acuerdo al tiempo con el que se cuente y, sobre todo, dependiendo del nivel de los alumnos.

## 20. “Soy un súper héroe”

### Descripción:

Motiva a los alumnos a describir, mencionar cualidades y escribir con dedicación. Al trabajar con esta estrategia estimula las habilidades motrices finas y gruesas.

El material que se utiliza es ideal para corregir fácilmente posibles errores.

### Metodología:

- 1) En el patio de la escuela los alumnos se acuestan en el piso para marcar su silueta con un gis.
- 2) Los alumnos dibujan libremente sobre su silueta con tizas de colores imaginando que son un súper héroe asignándole un nombre.
- 3) Escriben características o acciones que realiza alrededor de la silueta, por ejemplo: volar, saltar, abrazar, luchar, vencer...
- 4) Se da la oportunidad de ver los dibujos de sus compañeros, así como de leer cuáles son sus súper poderes.

### Sugerencias:

En caso de no contar con un espacio tan grande como una cancha, se puede hacer uso de material de papelería, repartiendo a los alumnos rectángulos en blanco para que puedan escribir las características.

Se puede elaborar un “borrador” dentro del aula en una hoja tamaño carta, para que al momento de salir al patio los alumnos copien con seguridad, de esta forma da oportunidad al docente de supervisar los productos de los alumnos.

En lugar de nombrar características se pueden elaborar descripciones completas, esto dependerá del nivel de los alumnos.

## 21. “Veo, veo”

### Descripción:

Mediante esta estrategia el alumno practica la escritura con palabras cortas y sencillas, además de favorecer su reflexión al momento de repasar sus producciones.

### Metodología:

- 1) Se organiza a los alumnos para poder recorrer la escuela juntos, cada quien lleva su material para escribir.
- 2) Al momento de ir caminando el alumno en turno dice: “veo veo, una cosa...”, y menciona la característica de la cosa que está observando, puede ser: grande, amarillo, suave, pequeño...
- 3) Cuando el alumno menciona la frase con la característica los demás tratan de adivinar qué es, y en lugar de gritarlo lo escriben en su libreta en forma de lista.
- 4) Para finalizar, se hace una puesta en común en la que pueden leer sus producciones para entonces corregir.

### Sugerencias:

Explorar nuevos contextos aumenta la creatividad y motivación del menor, por lo que es importante realizar actividades que no se limiten únicamente al contexto áulico.

Se puede indicar que mencione más de una característica para asegurar que todos los alumnos piensen en la misma cosa y escriban la misma palabra.

## 22. “Vamos a hacer el súper”

### Descripción:

Esta estrategia va encaminada a que el alumno descubra las funciones de la escritura en diferentes contextos.

### Metodología:

- 1) Pedir a los alumnos que lleven envolturas y empaques vacíos de diversos artículos que encuentran en el súper mercado.
- 2) Organizarlo por secciones dentro del aula como en la tienda.
- 3) Se asignan roles diferentes a cada alumno, por ejemplo: los encargados de lácteos, los de panadería, los de la frutería, los de la caja registradora y los clientes.
- 4) Cada quien se encarga de hacer los carteles para distinguir su departamento.
- 5) Se trata de realizar una dramatización, donde los clientes deben elaborar su lista del súper para después comprar cada artículo escrito.
- 6) El docente cuestiona constantemente.
- 7) Al final se realiza la lista de los artículos que realmente se compraron, o se describe la experiencia.

### Sugerencias:

Para elaborar la lista para el súper se puede utilizar el dictado.

### 23. “Sobrecitos”

Descripción:

Esta actividad permite al alumno identificar palabras que se escriben igual.

Metodología:

- 1) Repartir a cada alumno sobres marcados por un enunciado diferente, dentro estarán varias palabras, pero no exactamente las que requiere para formar el enunciado que éste señala.
- 2) Después de analizarlas comenzara la búsqueda de las palabras que necesita con sus compañeros.
- 3) Los alumnos armaran su enunciado tal como se señala y después lo escribirán en sus cuadernos, pidiéndole a dos compañeros que le dicten el de ellos.

Sugerencias:

El nivel de complejidad de los enunciados los determinara el docente de acuerdo al nivel que presenta el grupo.

El material puede variar, por ejemplo, utilizar tarjetas grandes con palabras para su enunciado, pelotas, etc.

## 24. “El barco cargado”

### Descripción:

Esta estrategia permite que el alumno reflexione acerca de los componentes fonológicos de las palabras.

### Metodología:

- 1) Elaborar un barquito de papel o cualquier otro material factible para pasarlo entre todos los estudiantes y docente.
- 2) Se tienen preparadas tarjetas con silabas, entonces el docente dirá “el barco viene cargado de palabras que empiezan con...” y le pega una de las silabas.
- 3) Se va pasando entre los alumnos mientras ellos mencionan una palabra que inicie con esa silaba hasta que llega con el maestro y pega en el barquito otra diferente.
- 4) Al proponer una palabra, el mismo niño pasar al pizarrón a escribirla, esto da la oportunidad de corregirse en grupo.

### Sugerencias:

Se puede jugar también en forma de papa caliente, donde al final los alumnos escriban la mayoría de palabras que empiezan con la silaba “pi” o “me” (como un ejemplo), dependiendo de las que se están trabajando y que se mencionaron en la actividad.

## 25. “Formando palabras”

### Descripción:

Esta estrategia se emplea para que el alumno pueda observar que las partes iguales de palabras diferentes se escriben igual, y que los objetos pueden tener nombres que se parecen sin decir lo mismo.

### Metodología:

- 1) Se hacen tarjetas grandes con silabas directas, inversas y trabadas.
- 2) Se reparten a los alumnos en cantidades iguales.
- 3) Comienza un niño al azar leyendo una de sus tarjetas y pegándola en el pizarrón.
- 4) El docente estimula a los alumnos para que piensen en una silaba que complete la que está en el pizarrón para poder formar una palabra, es decir, si el primer niño puso “ca”, pasara otro a poner “ma” para formar la palabra “cama”.
- 5) Los alumnos leen en voz alta la palabra que se formó y deciden si es válida, entonces todos la escriben en su libreta.

### Sugerencias:

A medida que se ve mayor comprensión en la actividad por parte del grupo, se alienta a los pequeños para alargar más la palabra, por ejemplo, si en el pizarrón se encuentra “cama” puede pasar otro compañerito a pegar la silaba “ron” y ahora dice “camarón”.

Es muy importante cuestionar a los alumnos a medida que avanza la actividad estimulando su reflexión: ¿Qué dice ahora? ¿Por qué? ¿se puede alargar más la palabra? ¿se puede poner otra silaba en lugar de ésta?

## 26. “¡A que no me ganas!”

### Descripción:

A partir de la concepción silábica que se trabaja en esta estrategia es posible acercar al alumno a la construcción de la hipótesis alfabética.

### Metodología:

- 1) Se asigna un gafete a cada alumno con una sílaba impresa con letras grandes.
- 2) En el patio o en un espacio amplio los alumnos dan vueltas y caminan entre ellos observando los gafetes de los demás mientras escuchan música en tono bajo.
- 3) Cuando el docente para la música los alumnos gritan “¡a que no me ganas!” y corren a reunirse con el compañero que complete una palabra con su sílaba.
- 4) Si algún alumno quedó fuera de los equipos el maestro crea reflexión en el grupo por medio de cuestionamientos: ¿Qué parte se necesita para que se forme una palabra? ¿se podría acomodar esta sílaba en algún equipo para formar otra palabra diferente? ¿de qué manera?
- 5) Cada que pare la música los alumnos escribirán las palabras que se formaron haciéndolo en forma de dictado de acuerdo a las sílabas del equipo.

### Sugerencias:

Se puede aplicar una variante utilizando la primera sílaba de los nombres de los compañeritos y proponiendo otra palabra que comience con la misma, por ejemplo, “Sandra” comienza igual que “sandía”, o “Guadalupe” empieza como “Guadalajara”.

## 27. “Adivina, adivinador”

### Descripción:

Al alumno analiza la estructura de las palabras más comunes mediante la relación del fonema y la grafía.

### Metodología:

- 1) El profesor describe un objeto común en forma de adivinanza, por ejemplo, “sopa”.
- 2) Frente a los alumnos muestra una tarjeta con el nombre del objeto, destapando solo la primera letra para que la reconozcan por su fonema.
- 3) Poco a poco ira destapando cada letra cuestionando al mismo tiempo sobre la estructura de la palabra: ¿Cómo suena esta letra? ¿y si destapo esta? ¿Qué palabra se formó?
- 4) Después de destapar cada palabra la escribirán en su cuaderno.

### Sugerencias:

De acuerdo al nivel de conceptualización que presenten los alumnos se podrá destapar una letra, la primera o última silaba completando ellos el resto de la palabra.

## 28. “¡Basta!”

### Descripción:

Es un divertido juego de competencia en el que el alumno propone diversas palabras utilizando la misma inicial.

### Metodología:

- 1) Se elabora un cuadro dividido en 2 o 3 columnas asignando diferentes categorías dependiendo el nivel del grupo, por ejemplo: “Nombre”, “Cosa”, “Lugar”. Cada alumno deberá tener el suyo.
- 2) El docente dice el abecedario en voz baja mencionando solo la “a” para que indicar que ya comenzó.
- 3) Un alumno determinado grita “¡basta!” cuando lo desee y el maestro indica en que letra se quedó, mencionando su fonema.
- 4) Los alumnos llenan las casillas con nombres que comiencen con el fonema que indica el profesor y de acuerdo a la columna que corresponde, es decir, si el fonema es /m/ pudieran escribir: *María* en “Nombre”, *maceta* en “Cosa”, y *México* en “Lugar”.

### Sugerencias:

Para cumplir con el objetivo de esta estrategia no es necesario dar importancia de ortografía, simplemente que el alumno relacione palabras con el mismo valor sonoro inicial en palabras que pertenecen a diferentes categorías.

## 29. “El ahorcado”

### Descripción:

Esta estrategia pretende que el alumno anticipe una palabra a partir de la letra inicia, final y el número de letras que la componen.

### Metodología:

- 1) El profesor piensa en una palabra, escribiendo en el pizarrón la primera y la última letra, dejando un espacio para cada una de las faltantes, por ejemplo, la palabra “escuela” = “e\_ \_ \_ \_ \_a”.
- 2) Los alumnos adivinan de qué palabra se trata proponiendo las letras que consideren faltantes.
- 3) Si los alumnos aciertan, el docente coloca la letra en el lugar correspondiente, pero si no lo hacen se dibuja “la horca”, cada vez que los alumnos propongan una letra errónea el docente añade un elemento para formar al “ahorcado” hasta formar el cuerpo completo cuando se agoten las oportunidades.
- 4) Los alumnos escribirán la palabra respetando el lugar y número de grafías indicadas.

### Sugerencias:

Este juego se puede llevar a cabo en binas o equipos pequeños, de acuerdo al nivel de los alumnos.

Se puede apoyar con tarjetas con la palabra escrita para guiar a los alumnos.

### 30. “Palabras mágicas”

#### Descripción:

El alumno comprende la estructura de una palabra y es capaz de tomar elementos de ésta para formar otras distintas.

#### Metodología:

- 1) Formar equipos de 4 a 6 integrantes.
- 2) Utilizando el alfabeto móvil, el docente crea palabras largas en cada equipo, por ejemplo: “camiseta”, “elefante”, “biblioteca”.
- 3) Los alumnos podrán tomar algunas de las letras que forman su palabra para formar otras, y después escribirlas en su cuaderno en forma de lista, por ejemplo: “camiseta” = *cama, misa, cata, sami, así, casi, meta, cema*.
- 4) Al finalizar la actividad cada equipo lee al grupo las palabras cortas que “aparecieron” de su palabra larga.

#### Sugerencias:

Es posible graduar el nivel de dificultad utilizando palabras más largas o complejas, como: “electricista”, “caracterización”, “magnetismo”, así mismo se pueden realizar en equipos pequeños o individualmente en forma de competencia, donde se da una sola palabra a todo el grupo, el ganador será quien más palabras haga “aparecer”.

## **ANEXO B.**

# **ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LA MEMORIA Y LA ATENCIÓN EN ALUMNOS DE PRIMARIA Y FAVORECER SU PROCESO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL AULA REGULAR**

Biblioteca UPB

## **ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LA MEMORIA Y LA ATENCIÓN EN ALUMNOS DE PRIMARIA Y FAVORECER SU PROCESO DE APRENDIZAJE DENTRO DEL AULA REGULAR**

Es importante mencionar que estas son solo algunas estrategias que puede utilizar el docente para favorecer los procesos cognitivos de los alumnos, como ya se ha visto, éstos pueden estimularse a través de tareas cotidianas, aunque resulta conveniente la intervención directa de un profesional a fin de un efecto más técnico y eficaz.

- 1. Actividades al aire libre:** está comprobado que realizar actividades físicas o al aire libre ayudan a oxigenar las células del cerebro, lo que proporciona un mejor funcionamiento de éste.
- 2. Escuchar música mientras se ejecuta alguna actividad académica:** la música tranquila, suave y, en especial, la clásica, mejora y mantiene las funciones cerebrales y sus células activas, además favorece la concentración mental, la memoria, y el funcionamiento óptimo de las áreas visual y auditivas.
- 3. Actividades de relajación:** éstas ayudan a “desbloquear” el cerebro, manteniéndolo listo para trabajar cuando se requiera.
- 4. Juegos de asociación:** favorece el establecimiento de relaciones entre objetos o situaciones, mejora la atención, capacidad de análisis y observación.

5. **Cantos y/o trabalenguas:** es una estrategia divertida para los pequeños, y muy útil para los docentes, aprender cantos o repetir trabalenguas contribuye a la mejora de la memoria pues ayudan a retener más elementos.
6. **Juegos con cartas o barajas:** estimulan la asociación visual, percepción, atención y memoria.
7. **Dominó:** beneficia la atención, discriminación, agudeza y asociación visual.
8. **Lotería de cualquier tema:** exige atención, memoria, concentración y coordinación.
9. **Rompecabezas:** estimula la atención y la memoria, además de la asociación visual, constancia y concentración.
10. **Campos semánticos:** trabajar a través de agrupaciones y clasificaciones ayuda a trabajar la memoria y atención del menor, así mismo desarrolla su concentración y destreza.
11. **Juegos con laberintos:** estimulan la atención sostenida, trabajan la motricidad fina, la grafomotricidad, percepción y memoria visual, y la orientación.

- 12. “Sudoku” o acertijos con números:** estimula la atención sostenida y la memoria de trabajo.
- 13. Juegos de construcción:** ayudan a focalizar la atención, trabajan con la memoria, y apoyan a desarrollar la motricidad fina, discriminación visual y coordinación.
- 14. Dibujar y colorear “Mandalas”:** además de ser una gran técnica de relajación, estimulan la creatividad y la atención.
- 15. Dinámicas de nombrar y repetir:** potencializa la capacidad de atención y memoria del alumno.
- 16. Actividades con aromas:** ya que el olor representa una herramienta para la memoria. Es fácil reactivar la memoria relacionándola con la actividad que se trabaje.
- 17. Ejercicios auditivos:** como decir palabras y que el alumno rescate las que son iguales, o las que tengan la misma terminación, pues además de la discriminación, a través de estos ejercicios, se benefician tanto atención como memoria en el alumno.
- 18. Trabajos con esquemas:** ayuda a la memoria, capacidad cerebral e inteligencia espacial.

- 19. Cuestionamientos:** al preguntar al niño sobre su día o sus temas de interés (juegos favoritos, un cuento, una película) ejercita la memoria y la atención.
- 20. “Cadenas de palabras”:** donde se asigne alguna consigna para unir una idea con otra, por ejemplo: armando un cuento, mencionar palabras que comiencen igual o mencionar alguna que comience con la silaba que termina la anterior. Este tipo de actividades exigen mucha atención, memoria y razonamiento de los pequeños, activa y estimula áreas especializadas del cerebro para eficientar la concentración y el aprendizaje.
- 21. Trabajo con imágenes:** las referencias visuales son sumamente útiles para potenciar la atención del menor en algún tema, por ende, favorecerá el proceso de memoria.
- 22. Juegos para descifrar:** al traducir textos pequeños elaborados con símbolos en lugar de grafías convencionales al alfabeto conocido por los alumnos, se estimulan procesos como atención, memoria y flexibilidad mental.

El uso de material didáctico, de actividades lúdicas e implementación de juegos de mesa en la práctica pedagógica, representa una herramienta sustancial para ejercitar la atención y la memoria de los alumnos en el actuar docente diario, además de verse favorecidas otras áreas sociales, académicas, motrices y personales del menor, atendiéndolo así de forma integral.

Cabe resaltar la relevancia que tiene el conocer a los alumnos e implementar estrategias de acuerdo a sus gustos e intereses, no solo para ellos, sino para el docente mismo, al asegurar un impacto significativo de lo abordado.

Se sabe, que mantener motivado al grupo todo el tiempo, es una tarea que como profesor no es fácil de cumplir, sin embargo, tampoco es imposible, por lo que se invita a crear e intentar técnicas nuevas o diferentes que promuevan la participación de cada uno de los alumnos, favoreciendo sus fortalezas y estimulando sus áreas de oportunidad.

Las estrategias propuestas en esta sección, pueden ser implementadas como “actividades para empezar bien el día”, de relajación o simplemente de esparcimiento, recordando que saber y aprender son consecuencias inherentes del juego.

Biblioteca UP Donaterra

**ANEXO C.**  
**REGISTRO DE EVOLUCIÓN**

Biblioteca UP Bonterra

## REGISTRO DE EVOLUCIÓN

Alumno: \_\_\_\_\_ Gdo./Gpo.: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ NEE: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Dirección: \_\_\_\_\_

Docente regular: \_\_\_\_\_

Docente de Educación Especial: \_\_\_\_\_ USAER: \_\_\_\_\_

Madre/padre de familia: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Escolarización: \_\_\_\_\_ Alfabetizado: \_\_\_\_\_ Trabaja: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

El alumno:

1. ¿Asistió a preescolar? \_\_\_\_\_

2. ¿Asiste regularmente a la escuela? \_\_\_\_\_

3. ¿Cuenta con el apoyo de mamá, papá, tutor o hermanos? \_\_\_\_\_

Descripción general del alumno en clase:

---

---

---

---

NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ESCRITURA DEL ALUMNO:

Presilábico	Silábico	Silábico- alfabético	Alfabético
-------------	----------	----------------------	------------

<b>PERIODO: AGOSTO</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Estrategia (s) implementada:</b>	
<b>Observaciones:</b>	

<b>PERIODO: SEPTIEMBRE - OCTUBRE</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Estrategia (s) implementada:</b>	
<b>Observaciones:</b>	

<b>PERIODO: NOVIEMBRE - DICIEMBRE</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Estrategia (s) implementada:</b>	
<b>Observaciones:</b>	

<b>PERIODO: ENERO - FEBRERO</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Estrategia (s) implementada:</b>	
<b>Observaciones:</b>	

<b>PERIODO: MARZO – ABRIL</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Estrategia (s) implementada:</b>	
<b>Observaciones:</b>	

<b>PERIODO: MAYO- JUNIO</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Estrategia (s) implementada:</b>	
<b>Observaciones:</b>	

<b>PERIODO: JULIO</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Estrategia (s) implementada:</b>	
<b>Observaciones:</b>	

**Descripción general del alumno en clase al final del ciclo escolar:**

---

---

---

---

---

---

---

**NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN DEL ALUMNO AL FINAL DEL CICLO:**

<b>Presilábico</b>	<b>Silábico</b>	<b>Silábico- alfabético</b>	<b>Alfabético</b>
--------------------	-----------------	-----------------------------	-------------------

**NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE:** \_\_\_\_\_

**ANEXO D.**  
**Instrumento para analizar las adecuaciones  
curriculares empleadas por el maestro de aula  
regular de la escuela primaria respecto al proceso  
de adquisición de la escritura en sus alumnos**

Biblioteca UP Bonate

**Instrumento para analizar las adecuaciones curriculares empleadas por el maestro de aula regular de la escuela primaria respecto al proceso de adquisición de la escritura en sus alumnos**

**FECHA:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_

**APLICADOR:** \_\_\_\_\_

<b>PLANEACIÓN</b>				
<b>Indicador</b>	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>REGULAR</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
1. La planeación cuenta con las características propuestas por el Plan de Estudios 2011				
2. Incluye competencias que le permitan desarrollar la escritura en los alumnos y las muestra en las actividades				
3. Toma en cuenta los intereses del alumnado para su realización				
4. El aprendizaje esperado va en función de las necesidades educativas de los alumnos				
5. La selección de aprendizajes esperados para los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en la Escritura (DAE) están a su alcance				
6. Enuncia las estrategias de intervención				
7. Especifica criterios de evaluación: evidencia, instrumento y tipo de evaluación				
8. Prevé los recursos didácticos para favorecer el desarrollo de la escritura				
9. Contienen actividades para alumnos con DAE				
10. Incorpora actividades que promuevan el interés del grupo por contenido de escritura				
11. La planeación cuenta con observaciones que permitan hacer ajustes a su propia práctica				
12. La planeación cuenta con actividades propuestas para el mejoramiento de la escritura en la Ruta de Mejora				
13. Relaciona los aprendizajes esperados con el contexto de los alumnos, expresándolo en las actividades de su planeación				
14. Cuenta con adecuaciones curriculares para alumnos con DAE				

<b>INTERVENCIÓN DOCENTE</b>				
<b>Indicador</b>	<b>EXCELENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>REGULAR</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
15. Las actividades de inicio motivan la atención de los alumnos				
16. Se consideran los conocimientos previos				
17. En las actividades de desarrollo se consideran los estilos de aprendizaje de los alumnos para construir su propio conocimiento				

18. Las actividades realizadas en el aula promueven el trabajo colaborativo entre los alumnos				
19. Las actividades desarrolladas fortalecen la adquisición de la escritura				
20. Las actividades desarrolladas fortalecen el estudio de la escritura				
21. Las actividades desarrolladas fortalecen la consolidación de la escritura				
22. Implementa estrategias de enseñanza diferenciada para el aprendizaje de la escritura en alumnos con DAE				
23. Las actividades en el aula logran que todos los alumnos participen activamente en el trabajo en clase.				
24. Genera en el aula un ambiente de aprendizaje e interacción de sus alumnos				
25. Genera confianza en el aula para favorecer la participación activa de los alumnos				
26. El docente aclara dudas y asesora a sus alumnos ante la duda, en un ambiente de cordialidad				
27. El docente muestra dominio sobre los procesos de desarrollo de la escritura				
28. El docente muestra dominio sobre estrategias que le permitan desarrollar la escritura en sus alumnos				
29. Se utilizan adecuadamente los recursos didácticos preparados por el docente durante la clase.				
30. Promueve que los alumnos consoliden su dominio de escritura				
31. Crea las condiciones para la participación activa de sus alumnos durante la clase				
32. Ocupa tiempo fundamentalmente en actividades que aprendizaje de la escritura				
33. Realiza acciones de tutoría a los alumnos				
34. Apoya a quien lo requiere, atendiendo a la diversidad				
35. Distribuye su tiempo considerando el ritmo de trabajo de todos los alumnos				
36. Identifica y atiende la ZDP del alumno con DAE para favorecer su proceso de escritura				
37. Utiliza materiales que hacen a los niños pensar y producir, poniendo en juego sus capacidades				
38. Si deja tareas, son actividades que fortalecen las competencias que los niños poseen				
39. Da una intervención en consideración de todas las áreas del desarrollo integral del niño				
40. Realiza los ajustes a contenidos considerando las sugerencias del Servicio de Apoyo				
41. Realiza las adecuaciones curriculares para los alumnos con DAE de forma autónoma				
42. Las adecuaciones curriculares empleadas van en función del desarrollo real de los procesos del alumno				

43. Realiza seguimiento a las adecuaciones curriculares empleadas				
44. Aplica estrategias diversificadas que ayuden a mantener el interés del menor				
45. Evita la exclusión del alumno con DAE en actividades de escritura				
46. Las adecuaciones curriculares son elaboradas considerando las fortalezas y áreas de oportunidad del alumno con DAE				
47. Evita utilizar copias de textos en exceso				
48. Refuerza la confianza y virtudes del alumno al reconocer sus triunfos				
49. Utiliza métodos, técnicas y materiales que favorezcan el proceso de escritura de los alumnos con DAE				
50. Las adecuaciones curriculares se elaboran en correspondencia a la realidad de la escuela				
51. Las adecuaciones curriculares se elaboran en correspondencia a la realidad del aula				
52. Las adecuaciones curriculares se elaboran en correspondencia a la realidad de las DAE del alumno				
53. Evita que las actividades produzcan frustración en los alumnos con DAE				
54. Las actividades responden a sus intereses y motivaciones				
55. Se permite a los alumnos la elaboración de textos libres que permitan a los alumnos corregir sus errores				
56. Se toman en cuenta los subprocesos de la escritura para su desarrollo (planificación, redacción y revisión)				
57. Cuenta con bibliografía pertinente que permita sustentar la práctica docente				

EVALUACIÓN				
Indicador	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	INSUFICIENTE
58. El docente promueve algún tipo de evaluación a sus alumnos al inicio, durante el desarrollo y cierre de la clase.				
59. Toma como referencia los aprendizajes esperados para realizar algún tipo de evaluación.				
60. Demuestra que hace uso de los instrumentos que evidencian la evaluación formativa				
61. Realiza retroalimentaciones y/o devoluciones a los alumnos en las tareas cotidianas				
62. Cuando el caso lo amerita, reflexiona con los niños acerca de las actividades que realizaron				
63. Analiza conscientemente las producciones de los alumnos				

64. Aplica instrumentos extra que le permitan tener un mayor conocimiento del proceso de escritura en alumnos con DAE				
65. Realiza adecuaciones a la evaluación				
66. Hace uso de instrumentos diferenciados que le permitan realizar una evaluación congruente y objetiva				
67. Considera ritmos y estilos de aprendizaje en su evaluación				
68. Se toman en cuenta conocimientos, actitud y rendimiento en la evaluación				
69. Considera los errores del alumno como fuente de crecimiento				
70. Las adecuaciones a la evaluación se realizan en función de las adecuaciones a los contenidos				
71. Lleva un registro de evolución de los alumnos con DEA que le permita observar los avances para que las intervenciones sean de acuerdo a su ZDP				

OBSERVACIONES
<p style="text-align: center; opacity: 0.5; font-size: 2em; transform: rotate(-45deg);">Biblioteca UP B...erra</p>

**FIRMAS**

\_\_\_\_\_

**Docente regular**

\_\_\_\_\_

**Aplicador**

Instrumento elaborado por L.E.E. Karla Gabriela Ramírez de Loera