

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(CREADA POR LA LEY N° 25265)



FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

TESIS

**"APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTO ESCRITURA EN LOS
ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL 1ER GRADO - NIVEL
PRIMARIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA RED N° 12 - UGEL 05 DE
SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA"**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

INCLUSIÓN

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

Presentado por los Bachilleres

Bach. DURAND QUISPE, Magaly Ivonne

Bach. QUEZADA ALARCÓN, Javier Roberto

Huancavelica – Perú

2013



UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAMELICA

(CREADA POR LEY N° 25265)
Ciudad Universitaria Paturpampa - Telef. (067) 452456

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DOCENTE



"AÑO DE LA INVERSIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA"

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

En la Ciudad Universitaria de Paturpampa, en el auditorio de la Facultad de Educación a los15..... días del mes deFebrero..... del año 2013, a horas.....14:00....., se reunieron, los miembros del Jurado Calificador, conformado de la siguiente manera:

Presidente:Lic. María Cleofé Yallico Hodge.....

Secretario:Psi. Rolando Marino Poma Arayo.....

Vocal:Lic. Giovanna Victoria Cano Azambujo.....

Designados con resolución N°111-2013-D-FED-UNH.....; del proyecto de investigación Titulado:

".....Aprendizaje Significativo de la lecto escritura en los alumnos condiscapacidad Intelectual del 1er grado nivel primaria en escuelasInclusivas de la Red N°12 - UGEL 05 de San Juan de Lurigancho - Lima....."

Cuyos autores son:

BACHILLER (S):Durand Quispe, Magaly Ivenne.....

.....Quezada Alarcón, Javier Roberto.....

A fin de proceder con la calificación de la sustentación del proyecto de investigación antes citado.

Finalizada la sustentación; se invitó al público presente y a los sustentantes abandonar el recinto; y, luego de una amplia deliberación por parte del jurado, se llegó al siguiente resultado:

Bachiller:Durand Quispe, Magaly Ivenne.....

APROBADO POR.....Unanimidad.....

DESAPROBADO POR.....-.....

Bachiller:Quezada Alarcón, Javier Roberto.....

APROBADO POR.....Unanimidad.....

DESAPROBADO POR.....-.....

En conformidad a lo actuado firmamos al pie.

Presidente

Secretario

Vocal

*A Dios y a mi madre Felicia Zuispe
Mendoza por su apoyo incondicional.*

*A mi hermana Marilyn y mi sobrino
Dominic.*

*A mis niños especiales quienes me motivan
a seguir investigando.*

M.I.D.Q.

A la memoria de mi hermano Miguel Ángel.

A mis amados padres: Alberta y Ciro Raúl

A mi adorable esposa Rosa Elizabeth

A mis queridos hijos: Raúl, Liz y Alan

*A mis hermanos Silvia, Gilmer, Giuliana,
Gianella y Gianmarco.*

Son la fuente constante de mi superación.

J.R.Q.A.

AGRADECIMIENTO

Se le agradece a los directores y docentes de las siguientes Instituciones Educativas Inclusivas; Institución Educativa N^º 1182 “El Bosque”, Institución Educativa 100, Institución Educativa “Nuestra Señora Inmaculada Concepción” e Institución Educativa 140 “Santiago Antúnez de Mayolo” y alumnos con Necesidades Educativas Especiales que intervinieron en el desarrollo del presente proyecto de investigación.

A la Mag. Antonieta Del Pilar Uriol Alva, asesora quien con sus aportes y sugerencias han permitido estructurar el presente proyecto.

Al Mg. Ignacio De Loyola Pérez Díaz (Psicólogo del CEBE “Los Pinos”), Mg. Fanny Mercedes (coordinadora de SAANE), Ps. Rolando Poma Arroyo, Mg. Carlos Félix Watanabe Morillas (director del CEBE “Los Pinos”), Mg. Esther Celedonio Teodoro (profesora de aula CEBE “Los Pinos”), quienes validaron el instrumento de investigación.

A nuestros distinguidos docentes de la Escuela Académica Profesional de Educación Especial de la Universidad de Huancavelica.

Gracias a todas y cada una de las personas que participaron en la investigación realizada, ya que invirtieron su tiempo y conocimiento para ayudarnos a concretizar nuestro proyecto de tesis.

ASESORA

Mag. Antonieta Del Pilar Uriol Alva

JURADOS:

- Lic. Milagros PIÑAS ZAMUDIO - **PRESIDENTA**
- Ps. Rolando Marino POMA ARROYO - **SECRETARIO**
- Lic. Giovanna Victoria CANO AZAMBUJA - **VOCAL**
- Lic. María Cleofe YALLICO MADGE - **SUPLENTE**

ÍNDICE

Portada	
Dedicatoria	
Agradecimiento	
Índice	
Resumen	
Introducción	



CAPÍTULO I PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Formulación del problema.....	13
1.3. Objetivos de la investigación.....	14
1.3.1 Objetivo general	14
1.3.2 Objetivo específico.....	14
1.4. Justificación	14
1.5. Limitaciones de estudio	15

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema	16
2.1.1 En el ámbito internacional.....	16
2.1.2 En el ámbito nacional.....	18
2.1.3 En el ámbito local.....	18
2.2. Bases teóricas	19
2.2.1 Paradigma pedagógico constructivista	19
2.2.2 Aprendizaje significativo	22
2.2.3 Inclusión educativa	32
2.2.4 Educación especial.....	44
2.2.5 Excepcionalidad.....	46
2.2.6 Procesos de adquisición de la lectura y escritura.....	52

2.2.7 Definición de términos	55
2.3. Hipótesis.....	57
2.4. Variable de estudio	57

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Ámbito de estudio	58
3.2. Tipo de investigación	59
3.3. Nivel de investigación	60
3.4. Método de investigación	60
3.5. Diseño de investigación	60
3.6. Población, muestra y muestreo	61
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	62
3.8. Procedimiento de recolección de datos	65
3.9. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	66

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados	67
4.2. Discusión	81

Conclusiones

Recomendaciones

Referencia Bibliográfica

- Fuentes bibliográficas
- Fuentes hemerográficas
- Fuentes electrónicas

Anexo

- Matriz de consistencia
- Ficha de validación del instrumento
- Instrumento de investigación: Test de M.E.D.L.E. modificado.
- Fotos

RESUMEN

El proyecto de investigación titulado, Aprendizaje Significativo de la lecto - escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado nivel primaria en Escuelas Inclusivas de la Red N° 12 - Ugel 05 de San Juan de Lurigancho-Lima, cuyo objetivo general es determinar el nivel de aprendizaje significativo de la lecto – escritura en los alumnos con discapacidad intelectual, también siendo un estudio de tipo y nivel de investigación básica sustantiva, porque está orientada a coadyuvar en el incremento de los conocimientos de la teoría del aprendizaje significativo en los alumnos y es de diseño descriptivo simple. Así mismo se hizo uso del método científico, la técnica psicométrica y la aplicación del instrumento denominado Test de Medle, el cual ha sido adaptado acorde a las necesidades educativas especiales de los alumnos incluidos y validado por juicio de expertos; la muestra estuvo conformada por 06 niños (03 niñas y 03 niños). El sustento teórico conceptual se basa en la teoría de asimilación cognitiva - aprendizaje significativo de David Ausubel. Los resultados del planteamiento de la hipótesis del trabajo se demuestra que el nivel del aprendizaje significativo en los alumnos con discapacidad intelectual leve y/o moderada evidencia un nivel de aprendizaje significativo de inicio, proceso o ambas con un 95% de confiabilidad.

Palabras claves: Aprendizaje significativo, Discapacidad intelectual, Inclusión educativa, Lecto - escritura.

Los autores.

INTRODUCCIÓN

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO CALIFICADOR

Presentamos a su consideración el trabajo de investigación titulado: “Aprendizaje Significativo de la lecto escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado nivel primaria en escuelas inclusivas de la Red Nº 12 – Ugel 05 de San Juan de Lurigancho - Lima”, con el propósito de optar el título profesional de Licenciado en Educación Especial, en concordancia con los estatutos y reglamentos emanados por La Universidad Nacional de Huancavelica.

Se ha desarrollado esta investigación aplicando el método científico porque estamos convencidos de la necesidad de demostrar que las personas con necesidades educativas especiales también están inmersos en la teoría del aprendizaje significativo e incentivar en los profesores de las Instituciones Educativas Básico Regular que tienen a cargo alumnos incluidos con diferentes discapacidades que continúen motivando y profundizando sus aprendizajes de una manera activa y participativa especialmente en el área de la lecto - escritura; para facilitar las actividades pedagógicas hemos modificado y validado el instrumento denominado Test de MEDLE, el cual creemos que será de utilidad para diagnosticar el avance y logro del aprendizaje significativo e identificar los puntos fuertes y débiles que muestran con la aplicación de este instrumento.

La formulación del problema de investigación: ¿Cuál es el nivel de logro del aprendizaje significativo de la lecto - escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1ER grado – nivel primaria en las escuelas inclusivas Red Nº 12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho - Lima? nos ha permitido plantear los siguientes objetivos; general: “Determinar el nivel de logro del aprendizaje significativo de la lecto-escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado nivel primaria en las Escuelas Inclusivas Red Nº12 Ugel 05 de San Juan de Lurigancho –Lima”. Específicos: Caracterizar a los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado nivel primario en las escuelas inclusivas de acuerdo a sexo, establecer los perfiles del aprendizaje significativo de la lecto - escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primaria en escuelas inclusivas e identificar el nivel de logro del aprendizaje significativo de la lecto –

escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primaria en escuelas inclusivas Red N° 12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima.

La Hipótesis se ha formulado de la siguiente manera: Hipótesis de investigación (Hi); los alumnos con discapacidad intelectual de 1er grado - nivel primaria de las escuelas inclusivas Red N°12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima demuestran tener un nivel de inicio en el aprendizaje significativo de la lecto - escritura.

El informe de la investigación consta de cuatro capítulos:

Capítulo I: El problema, comprende el planteamiento del problema, su formulación, la delimitación de objetivos, la justificación del estudio y las limitaciones de estudio.

Capítulo II: Marco teórico, abarca los antecedentes de investigación, bases teóricas que describe, explica y analiza el problema de investigación y variables de estudio

Capítulo III: Metodología de la investigación, incluye el ámbito de estudio, tipo de investigación, nivel de investigación, método de investigación, diseño de investigación, población, muestra y muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, procedimientos de recolección de datos y técnicas de recolección de datos.

Capítulo IV: Resultados, comprende el procedimiento de análisis e interpretación de resultados, tablas y gráficos estadísticos. Para poder recoger la información se elaboró el instrumento de investigación, con su respectiva validación. Posterior a ello se procedió a analizar y procesar la información. Finalmente las conclusiones, recomendaciones, referencia bibliográfica y anexo.

Los autores.

CAPÍTULO I

PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de casi toda la historia de la pedagogía se ha postulado la enseñanza como el problema fundamental de la pedagogía, con esta posición los esfuerzos se han centrado en preparar y formar profesores en las técnicas de enseñanza en el supuesto de que automáticamente luego de la enseñanza se producirá el aprendizaje del alumno, esta posición asume que la enseñanza es la causa del aprendizaje, idea a la que se oponen muchos pedagogos y psicólogos como Ausubel (1978) cuando manifiesta que estos dos aspectos del proceso pedagógico no necesariamente se hallan vinculados en una relación causal, sino que en el proceso educativo el alumno debe desplegar, de su parte, muchos esfuerzos por aprender, y en esta ardua tarea no debe ser abandonado por el profesor; de aquí surge la idea que el aprendizaje debe ser activo, consciente, en tal sentido el alumno debe actuar protagónicamente en el proceso educativo para conseguir los aprendizajes que conscientemente busca.

El aprendizaje debe ser logrado por el alumno, con su propio esfuerzo, debe poner voluntad para aprender, debe realizar actividades de aprendizaje, debe estar motivado para aprender, y aún el esfuerzo es mayor en el caso de las personas excepcionales que tengan alguna discapacidad o dificultades de tipo intelectual (síndrome Down, parálisis cerebral, retardo mental, etc.); de este modo se producirá

un aprendizaje consciente, con significado propio y cuya importancia sea advertida oportunamente por el alumno. Por esta vía los alumnos llegarán a los más altos niveles de calidad del aprendizaje, llegarán a la meta cognición que es la meta de todo proceso educativo auténtico en el caso de las personas “normales” y en el caso de las personas con discapacidad intelectual podrán valerse por sí mismo logrando su independencia y autonomía. Un aprendizaje con tales características es un aprendizaje que tiene sentido, que es consciente, es un aprendizaje significativo.

Nuestra sociedad peruana está llena de perjuicios que inciden en una mayor marginación, discriminación, maltrato, abandono infantil, desconocimiento de las excepciones y una oportuna atención preventiva promocional y rehabilitadora en el campo educacional, psicológica y de salud datos que son reportados en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2007).

El derecho a una vida independiente y digna es el reclamo de las personas con discapacidad que la sociedad no percibe o lo hace incipientemente, se ha hecho poco para integrarlos a la escuela y la vida comunitaria, así como la incorrecta distribución en los escasos centros educativos especiales; según el censo de 1,993 el 1.3 % de los peruanos tiene algún tipo de discapacidad, pero otras estimaciones sitúan la cifra en 13 % (INEI, 1993). En Huancavelica el 0.92 % de la población urbana y el 3.84 % de la población rural presentan ciertas discapacidades es demasiado reciente aún la historia del estudio científico y el tratamiento pedagógico con problemas de aprendizaje, originado por diferentes síndromes patológicos, como para ser una clara delimitación del concepto e incluso, del término: “Educación Especial”, existe una gran variedad de términos según los países y las épocas.

La atención y la ayuda a los alumnos con necesidades educativas especiales tienen una considerable importancia dentro del actual sistema educativo, ya que cualquier alumno, en determinados momentos de la aplicación del currículum, puede necesitar una ayuda diferente a la que comúnmente se imparte.

La formación universitaria en educación especial es una especialidad amplia y compleja, ya que el profesor especialista debe poseer los conocimientos necesarios acerca de las materias escolares para las personas con necesidades educativas

especiales y que ha de impartir en la didáctica dichos materiales pero además de ellos a de poseer conocimientos sobre las necesidades educativas sobre los alumnos, sus causas y los métodos educativos apropiados así mismo adaptar el currículo ordinario teniendo en cuenta el contexto en que el alumno excepcional se desarrolle; del mismo modo, los psicólogos, los psicopedagogos, y los pedagogos y educadores han de conocer las características propias y diversas de los que los necesitan (de forma temporal o durante todo el currículo), conocer las técnicas para el diagnóstico y determinar programas educativos especiales y terapias para la reeducación de los alumnos excepcionales; su labor ha de ser, también, la de orientar y asesorar a los docentes y a los padres de estos alumnos.

En nuestras experiencias observadas y acumuladas en el transcurso de las practicas discontinuas, continuas y finales en las diferentes instituciones educativas se pudo apreciar que el aprendizaje era mecánico, imitativo y no duradero (no significativo), lo cual nos ha formulado la siguiente interrogante ¿Cuál es el nivel de aprendizaje? y si esta es significativo o no. Así mismo investigar si existía algún test, manual o forma de establecer, si el aprendizaje era significativo. Al consultar bibliografías, investigaciones no encontramos documentos que nos ayudaran a diagnosticar el nivel de aprendizaje a excepción de uno denominado test de Medle "Materiales para el examen diagnóstico de lectura y escritura" aplicado a los alumnos "normales" y hemos creído oportuno la adaptación y modificación de este instrumento para los alumnos objeto de nuestro estudio.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

¿Cuál es el nivel de logro del aprendizaje significativo de la lecto - escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primaria en las escuelas inclusivas Red N° 12 UGEL 05 San Juan de Lurigancho - Lima?

1.3. OBJETIVOS:

A) General:

Determinar el nivel de aprendizaje significativo de la lecto – escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primaria en escuelas inclusivas Red N°12 Ugel 05 de San Juan de Lurigancho –Lima.

B) Específicos:

- a. Caracterizar a los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado nivel primario en escuelas inclusivas Red N°12 UGEL 05 San Juan de Lurigancho – Lima, de acuerdo a sexo.
- b. Establecer los perfiles del aprendizaje significativo de la lecto – escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primaria en escuelas inclusivas Red N° 12 UGEL 05 San Juan de L. – Lima.
- c. Identificar el nivel de logro del aprendizaje significativo de la lecto - escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primaria en escuelas inclusivas Red N°12 UGEL 05 San Juan de Lurigancho – Lima.

1.4. JUSTIFICACIÓN:

Nuestro trabajo de investigación de naturaleza descriptiva posiblemente servirá de base para el desarrollo de futuras investigaciones de carácter aplicado; ya que el presente trabajo de nivel descriptivo simple, busca recoger información con respecto al aprendizaje significativo de la lecto escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primaria en escuelas inclusivas de la red N° 12 Ugel 05 de San Juan de Lurigancho- Lima, desde esta perspectiva nos interesamos en conocer si el nivel de aprendizaje significativo en los alumnos con discapacidad intelectual incluidos alcanzará un nivel de logro en la lecto - escritura durante la etapa escolar.

De otro lado, conocer el nivel de aprendizaje significativo en la lecto - escritura, ayudará a los maestros a brindar una mejor calidad de educación a los discentes incluidos basándose en su ritmo y estilo de aprendizaje a través de la aplicación de

estrategias y metodologías de enseñanza acorde a la capacidad y al nivel escolar de cada alumno.

Consideramos que tiene un carácter práctico y novedoso; práctico porque está orientado a establecer políticas de acción para superar las limitaciones en el aprendizaje significativo de la lecto-escritura de los alumnos con discapacidad intelectual que están incluidos en las Instituciones Educativas Regulares Inclusivas motivo de nuestra investigación. Así mismo, novedoso porque es uno de los primeros trabajos que utiliza el test de Medle modificado, por los investigadores, para los alumnos con discapacidad intelectual leve y/o moderado y fomentar las habilidades lecto - escritoras y segundo por que no se encuentran investigaciones relacionadas con la variable motivo de estudio en el ámbito geográfico de investigación.

1.5.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO:

- El informe psicopedagógico emanado por SAANE, de la mayoría de los alumnos incluidos no especifican el grado de discapacidad intelectual. Se les pidió al CEBE un informe psicológico de cada niño incluido.
- No existen antecedentes de proyectos de investigación en educación especial en referencia al aprendizaje significativo de David Ausubel y lecto – escritura. En la cual enfatizamos el marco teórico.
- La mayoría de los directores de las escuelas inclusivas han sido renuentes para posibilitar la evaluación del alumno incluido. En la que tuvimos que concientizarlos sobre el tema y lo provechoso que sería para la institución,
- No existe un instrumento validado para estudiantes con discapacidad intelectual; por lo que hemos adaptado un instrumento que mide el aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES:

2.1.1 En el ámbito Internacional:

A) Serrano y Tejeros (1990), publicó el trabajo: "WRITE / PC: El acceso a la Escritura de los alumnos afectados de Parálisis Cerebral" Instituto de Ciencias de la Comunicación - Universidad de Murcia.

Entre las principales conclusiones se arribó a:

Que se ha confirmado la importancia del soporte software informático como elemento básico de ayuda para determinadas poblaciones escolares con necesidades educativas especiales, concretamente, para niños afectados de parálisis cerebral. Los alumnos han mejorado su relación, en la medida que aumentan sus posibilidades de comunicación. En efecto, se ha conseguido que todos aquellos profundicen lo suficiente en el sistema de comunicación alternativo SPC como para permitirles la expresión de necesidades básicas a través del ordenador y lo más importante, que este aprendizaje tiene un carácter altamente motivador y significativo. La inclusión de soporte informático en la actividad cotidiana del centro ha producido la incorporación de otros alumnos al sistema, especialmente aquellos que carecen de lenguaje.

B) Aránzazu (2002), investigo el tema: "Aprendizaje significativo y educación ambiental": Una propuesta para la mejora educativa" Universidad Pública de Navarra.

Sus principales conclusiones fueron:

La aplicación del marco teórico de Novak a la hora de elaborar e implementar módulos instruccionales facilita que los alumnos desarrollen un aprendizaje más significativo y experimenten un cambio más positivo en sus actitudes; para poder mejorar la educación y especialmente la educación ambiental, hay que facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos, y que justamente el paradigma teórico de Novak nos ofrece el conocimiento y los instrumentos necesarios para ello.

C) Marco y Ileana (2003), trabajó la investigación titulada: "Cambio Conceptual: Análisis Crítico y Propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo"

Entre las conclusiones se arribó a:

Se hace un análisis crítico del tema cambio conceptual, a lo largo de un período de 20 años, a partir de una revisión parcial de la literatura y del referencial de la teoría del aprendizaje significativo.

En dicho análisis se destaca la necesidad de atribuir significados al concepto de cambio conceptual que no conlleven la idea de sustitución o reemplazo de concepciones en la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende, y se proponen significados en la línea del aprendizaje significativo, de discriminación de significados, de desarrollo/enriquecimiento conceptual, de evolución conceptual.

2.1.2 En el ámbito Nacional:

- A) Huamán y Zacarías (2001), investigó el tema: “El Aprendizaje Significativo de la dinámica a través del método del descubrimiento en los alumnos del 5to grado del C.E.F. “Santa Rosa”- San Ramón”.**

Las conclusiones a que llegaron fueron lo siguiente:

El uso del método de descubrimiento con los materiales previstos como fichas de aprendizaje, fichas de observación actitudinal y materiales didácticos previamente estructurados contribuye con el desarrollo de habilidades y destrezas.

El desarrollo del pensamiento divergente del enfoque constructivista facilita la resolución de obstáculos planteados en la lectura y escritura para el logro de un aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales por ser productos vivenciales de las experiencias realizadas por los propios alumnos.

2.1.3 En el ámbito Local:

- A) Ccora (2001), Publicó el trabajo: “El Enfoque Constructivista en el Aprendizaje Significativo de la Lecto Escritura en los niños del 1er Grado – Primaria del Centro Educativo de Menores Cooperativo. Hvca.**

Entre las principales conclusiones se arribó a:

La aplicación del enfoque constructivista facilita el aprendizaje significativo de la lecto-escritura en los niños. Así mismo el uso de materiales previstos como fichas de aprendizaje, fichas de observación actitudinal y materiales didácticos previamente estructurados contribuyen con el desarrollo de habilidades y destrezas, los que permiten despertar la curiosidad, interés y actitudes favorables de los alumnos, el propósito pedagógico es hacer de ellos seres pensadores, creativos y críticos encaminándolos a confrontar situaciones problemáticas por sí mismos

eliminando la memorización y adquisición de conocimientos pasivos y conformistas.

El enfoque constructivista permite construir significativamente el propio aprendizaje del alumno partiendo de los conocimientos previos del alumno a través de la actividad como principio fundamental.

La lectura y escritura son una necesidad para informarnos, para expresar y para comunicar, el leer es dar un significado al lenguaje escrito, por lo mismo es comprender y saber escribir es expresar y comunicar es representar el lenguaje hablado.

2.2. BASES TEÓRICAS:

2.2.1 Paradigma pedagógico Constructivista:

Huerta (2001) en el libro "Enseñar a aprender significativamente": Las fuentes pedagógicas del constructivismo se orientan a la concepción del aprendizaje como significativo interno del sujeto, todos concuerdan que el aprendizaje es la construcción de una representación mental y este aprendizaje debe ser significativo como lo refuerzan Nóvak, Hanesian y la desarrollan Bruner, Gardner, Rogers y otros.

2.2.1.1 Psicología genética de Piaget: La aportación de Piaget es haber descrito las estructuras cognitivas inobservables que explican la construcción del conocimiento del niño, demuestra que la génesis del conocimiento es producto de la acción del sujeto sobre el medio y viceversa, es un proceso de construcción cognoscitiva: La mejor aportación de Piaget es la periodificación del desarrollo psicológico, que es la expresión concreta de las estructuras cognitivas y su génesis. En el cual el desarrollo individual se diferencia en etapas bien definidas, señalando que en la infancia surge los esquemas sensoriomotrices, la fase simbólica y las operaciones concretas; en

la adolescencia las operaciones formales y con la madurez se complementan las estructuras cognitivas.

Para Piaget el aprendizaje consiste en un conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al ambiente y se efectúa mediante movimientos simultáneos de acomodación y asimilación. Es una construcción personal del sujeto y el desarrollo del pensamiento permite describir como en el conocimiento de los niños se va formando la idea del mundo. Piaget se interesa más en el origen y el desarrollo del pensamiento del niño, de allí es que no se encuentran tratados de pedagogía por él elaborados, sus investigaciones en cambio, inciden en cómo abordan los niños sus problemas y remarca la importancia de la motivación, el aprendizaje por descubrimiento.

2.2.1.2 Teoría Socio-Cultural de Vigotski: Ha hecho grandes contribuciones al constructivismo, particularmente al sostener que el pensamiento, el lenguaje, la percepción y la memoria son producto de las funciones psicológicas superiores y es producto del desarrollo cultural de la historia de la humanidad, de un pueblo o de una comunidad. Las mismas que al ser internalizadas pasan a formar parte de los procesos cognitivos internos del sujeto.

Vigotski no pertenece propiamente a la escuela cognitiva, sino más bien, es creador de la escuela histórico-cultural, que plantea que la enseñanza es la forma indispensable y general del desarrollo mental de los alumnos, por tanto el papel de la escuela tendrá que ser el de desarrollar las capacidades de los individuos, el desarrollo infantil requiere de mediaciones instrumentales y sociales. El niño por tanto no construye sino reconstruye los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura, en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador. La escuela debe orientarse al mañana del desarrollo infantil, buscando convertir el nivel de este

desarrollo (zona de desarrollo proximal y potencial) a través del cual se busca convertir el nivel de desarrollo infantil de situación actual a condición real.

2.2.1.3 Teoría de Asimilación Cognitiva de David Ausubel: Aporta al Constructivismo lo siguiente: que en la construcción de los procesos de aprendizaje el docente debe tener presente los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno para iniciar el proceso de aprendizaje.

Ausubel (1978) retoma de Piaget la génesis de las estructuras cognitivas, de Khun el concepto de paradigma e intenta aplicarlo al concepto de aprendizaje y de Toulmin la reflexión sobre la necesidad de encontrar principios educativos básicos y trasladarlos a la estructura de las revoluciones científicas en el campo educativo.

Para Ausubel el aprendizaje debe ser significativo y éste requiere de dos condiciones esenciales, la disposición del sujeto a aprender significativamente y el material de aprendizaje significativamente potencial. La idea central de la Teoría de Ausubel es que la información nueva se incorpora dentro de la estructura cognitiva del estudiante, para esto es imprescindible la existencia de una estructura cognitiva y cuándo esta no existe hay que recurrir a organizadores previos.

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: El aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones.

2.2.2 Aprendizaje Significativo

Se afirma con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia. La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "Ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico (Ausubel, 1983).

En este sentido una "teoría del aprendizaje" ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en

principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra Psicología Educativa de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel, 1983:18).

- **Aprendizaje significativo y Aprendizaje mecánico:**

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, cuando, "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de

aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga). (Ausubel, 1983: 37).

Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente Ausubel no establece una distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una dicotomía, sino como un "continuum", es más, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje (Ausubel; 1983); por ejemplo la simple memorización de fórmulas se ubicaría en uno de los extremos de ese continuo (aprendizaje mecánico) y el aprendizaje de relaciones entre conceptos podría ubicarse en el otro extremo (Aprendizaje Significativo) cabe resaltar que existen tipos de aprendizaje intermedios que comparten algunas propiedades de los aprendizajes antes mencionados, por ejemplo Aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres de los objetos.

- **Aprendizaje por descubrimiento y Aprendizaje por recepción.**

En el aprendizaje por recepción, el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría, etc.) que se le presenta de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

En el caso anterior la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización, por otra parte el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsunoeres" existentes en la estructura cognitiva previa del educando.

En el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser re-construido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva.

El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el aprendizaje deseado. Si la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y que exista una disposición para ello del que aprende, esto implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y que el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto uno como el otro pueden ser significativo o mecánico, dependiendo de la manera como la nueva información es almacenada en la estructura cognitiva; por ejemplo el armado de un rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el cual, el contenido descubierto (el armado) es incorporado de manera arbitraria a la estructura cognitiva y por lo tanto aprendido mecánicamente, por otro lado una ley física puede ser aprendida significativamente sin necesidad de ser descubierta por el alumno, está puede ser oída, comprendida y usada significativamente, siempre que exista en su estructura cognitiva los conocimientos previos apropiados.

Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción, esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente.

El "método del descubrimiento" puede ser especialmente apropiado para ciertos aprendizajes como por ejemplo, el aprendizaje de procedimientos científicos para una disciplina en particular, pero para la adquisición de volúmenes grandes de conocimiento, es simplemente inoperante e innecesario según Ausubel, por otro lado, el "método expositivo" puede ser organizado de tal manera que propicie un aprendizaje por recepción significativo y ser más eficiente que cualquier otro método en el proceso de aprendizaje-enseñanza para la asimilación de contenidos a la estructura cognitiva.

Finalmente es necesario considerar lo siguiente: "El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva (Ausubel; 1983,36).

El aprendizaje por recepción y por descubrimiento puede ser repetitivo o significativo, según el trabajo intelectual y procedimental que realice el sujeto que aprende.

- **Requisitos para lograr el aprendizaje significativo**

Al respecto Ausubel dice: "El alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria" (Ausubel, 1983: 48).

Lo anterior presupone tres condiciones:

1. *Significatividad lógica del material.* Esto es, que el material presentado tenga una estructura interna organizada, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. (Coll, 1987). Los conceptos que el profesor presenta, siguen una secuencia lógica y ordenada. Es decir, importa no solo el contenido, sino, la forma en que éste es presentado.
2. *Significatividad psicológica del material.* Esto se refiere, a la posibilidad de que el alumno conecte el conocimiento presentado, con los conocimientos previos, ya incluidos en su estructura cognitiva. Los contenidos, entonces, son comprensibles para el alumno. El alumno debe contener ideas inclusoras en su estructura cognitiva, si esto no es así, el alumno guardara en la memoria a corto plazo la información para contestar un examen memorístico y olvidará después ese contenido.
3. *Actitud favorable del alumno.* Bien señalamos anteriormente, que el alumno quiere aprender, no basta para que se dé el aprendizaje significativo, pues, también es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. Éste es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en que el maestro solo puede influir a través de la motivación. Si el alumno no quiere aprender no aprende.

- **Características del aprendizaje significativo**

Las características principales son las siguientes:

- ✓ Es un fenómeno social; las personas no aprenden aisladamente sino en comunidad y a través de las actividades cotidianas que realiza.
- ✓ Es situado; las situaciones reales sirven de base para la construcción de conocimientos.
- ✓ Es activo; las personas aprender mejor y más rápido cuando realizan una actividad.
- ✓ Es cooperativo; la cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance, por tanto es de mucho beneficio para el desarrollo y el aprendizaje de los individuos,
- ✓ Es intercultural; la diversidad cultural constituye un recurso que potencia el aprendizaje y la construcción del aprendizaje.
- ✓ Es proceso interno, activo y personal; consiste en que los pensamientos nuevos se unen con los conocimientos que ya posee el sujeto. Es personal porque cada individuo le atribuye un significado a los que aprende, de acuerdo a los conocimientos y experiencias que han logrado interiorizar.

- **Tipos de aprendizaje significativo**

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones conceptos y de proposiciones.

1. Aprendizaje de representaciones:

Es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: "Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan" (Ausubel, 1983:46).

Es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tiene significado para él. Sin embargo, aún no los identifica como categorías. Por ejemplo, el niño aprende la palabra "mamá" pero esta solo tiene significado para aplicarse a su propia madre.

2. Aprendizaje de conceptos:

Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983:61), partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. Ejemplo; el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse

también por otras personas refiriéndose a sus propias madres. Lo mismo sucede con “papá”, “hermana”, “perro”, etc.

También puede darse cuando, en la edad escolar, los alumnos se someten a contexto de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos tales como “gobierno”, “país”, “democracia”, “mamífero”, etc.

3. Aprendizaje de proposiciones:

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

Cuando el alumno conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en las que se afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Dicha asimilación puede producirse mediante uno de los siguientes procesos:

- *Por diferenciación progresiva.* Cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno conoce el concepto de triángulo y al conocer su clasificación puede afirmar: “los triángulos pueden ser isósceles, equiláteros o escalenos”.
- *Por reconciliación integradora.* Cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los que el alumno ya conocía. Por ejemplo, él conoce los perros, los gatos, las ballenas, los conejos y al emplear el concepto de “mamífero” puede afirmar: Los perros, los gatos, las ballenas y los conejos son mamíferos”.

- *Por combinación.* Cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos. Por ejemplo, el alumno conoce los conceptos de rombo y cuadrado y es capaz de identificar que: “el rombo tiene cuatro lados, como el cuadrado”.

Cuando un adulto ha asimilado un contenido, a veces, olvida que esto es un proceso que para el alumno, representa un esfuerzo de acomodación de su estructura cognitiva. Recordemos la dificultad que representa para un niño de menos de seis años comprender la relación entre: Perú, Ancash, Huaraz, América, Brasil, etc. Necesitará reconciliarlos mediante los tipos de asimilación arriba presentados y la comprensión de los conceptos: distrito, provincia, departamento, país, continente.

El aprendizaje de proposiciones es el que podemos apoyar mediante el uso adecuado de mapas conceptuales, ya que estos nos permiten visualizar los procesos de asimilación de nuestros alumnos respecto a los contenidos que pretendamos que aprendan. Así, seremos capaces de identificar oportunamente, e intervenir para corregir, posibles errores u omisiones.

2.2.3 INCLUSIÓN EDUCATIVA

En el Perú, el Ministerio de Educación, con la promulgación de la Ley General de Educación N° 28044 ha permitido esclarecer el concepto de Educación Inclusiva en el Perú, ampliando las oportunidades educativas, de las personas con necesidades educativas especiales, y entre sus objetivos específicos planteados, se encuentran, reducir el analfabetismo, ampliar los programas de servicio de educación inicial, equidad en acceso y calidad en los ámbitos morales, acceso de estudiantes y calidad en las zonas rurales, entre otros.

La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación. Formar parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una automática igualdad de oportunidades.

La Educación Especial desde sus inicios, ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, desde estas perspectivas de inició el estudio y descripción de los déficit, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de "curar o corregir" la situación deficitaria o patológica (modelo bio- médico) y más tarde, basado en el modelo psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques basados en una concepción determinista de desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años cuarenta y sesenta, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

Durante los años sesenta, con la aparición del principio de normalización y por otro con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una forma de entender la educación especial queda explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y las niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo esfuerzo para dar respuestas a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. A partir de estos argumentos, en forma progresiva el objetivo de esta modalidad educativa comienza a dar un giro en el sentido que no sólo se trata de optimizar los

avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino también y especialmente de proporcionar un conjunto de apoyo y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular para dar respuesta educativa adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global.

Este cambio de perspectiva incide en una concepción más amplia de la Educación Especial quien se asocia con la acción educativa de las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales.

La década de los ochenta y sobre todo el de los noventa, representan una etapa de notable madurez en la Educación Especial que se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo. Así pues, ubicada la educación especial en el ámbito de las ciencias de la educación y más específicamente con la didáctica.

La Declaración de Salamanca hecha en (1994) presenta el marco de acción sobre las Necesidades Educativas Especiales, el mismo que fue aprobado por la conferencia mundial sobre Las Necesidades Educativas Especiales organizado por el gobierno de España en colaboración de UNESCO, su objetivo fue informar sobre la política e inspirar la acción de los gobiernos, organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, ONGs y otros organismos. Ambas buscan que se cumplan las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la cual fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año (1993) "El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otros. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados niños que viven en las calles y trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares; en el contexto de este marco de acción el término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas

necesidades se derivan de su capacidad o dificultades de aprendizaje". Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto NEE en alguna etapa de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños incluidos con discapacidades graves. Cada vez existe una mayoría en que los niños y jóvenes con NNE sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de "Escuela Integradora". El reto al que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños el mérito de estas escuelas no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños, con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras" "La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva" (Salamanca 1999:6) aboga por la inclusión de los discapacitados dentro de la escuela regular.

2.2.3.1 El enfoque de la Educación Inclusiva:

El Instituto Peruano de Desarrollo Empresarial (2009), en el "Diplomado de Educación Inclusiva, módulo I" hace referencia a los autores:

(Blanco, 1999): De la educación inclusiva nos señala que para lograr este objetivo, la escuela "ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales."

Los nuevos enfoques y políticas educativas, tanto en el ámbito internacional como nacional, abogan por la constitución o transformación de las escuelas en las que todos los niños y niñas

aprendan juntos en sistemas educativos que garanticen el desarrollo de las capacidades esenciales para la participación e integración social.

(Duk, 2000): En opinión a la inclusión educativa nos dice que, las escuelas con una orientación inclusiva es el medio más efectivo para mejorar la eficiencia en los procesos educativos, ya que éstas favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, se fomenta la participación, la solidaridad y cooperación entre los alumnos y se mejora la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo, según el enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, estas diferencias se hacen aún más presentes; todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos.

(Godoy, 2001): Aborda este tema de forma excelente y afirma que la finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de una serie de capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. La experiencia ha demostrado que una de las variables claves a considerar para avanzar hacia este objetivo, la constituye el currículo escolar, aquél que garantiza que todos los alumnos de un país desarrollen las competencias necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que demanda la

sociedad en que viven, contribuyendo de este modo al desarrollo de la misma.

Sin embargo, llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una “Escuela para todos” que garantice la igualdad de oportunidades, no es una tarea fácil ya que implica transformar las formas de enseñar y de aprender en escuelas que se han caracterizado por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes.

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.

2.2.3.2 Derechos humanos

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad central en el compromiso de la educación inclusiva. En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión de la educación que, en palabras del reciente informe de la Comisión Internacional sobre educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), es “la Utopía Necesaria”. El informe afirma que la educación no es un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un

determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, “un activo indispensable en el intento de lograr los ideales de la paz, libertad y la justicia” y, uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armonioso desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra (Delors, 1996,11).

Esta visión implica que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos.

A continuación las siguientes citas fueron extraídas del módulo “Instituto Peruano de Desarrollo Empresarial. Diplomado de Educación Inclusiva, módulo II – 2009”:

- (La declaración universal de los derechos humanos, 1948), dice: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...” (art. 1); “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;... (Art.26).
- (La convención sobre los derechos de la infancia, 1989), especialmente en el artículo 23: “Los estados partes reconocen que los niños y las niñas mental y físicamente impedidos deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, les permita llegar a valerse por sí mismos y faciliten la participación activa en la comunidad...”.
- Diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en el Programa de Acción mundial para Personas con Discapacidad (1982) y en las normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), aprobadas por la Asamblea General de

las Naciones Unidas instan a los estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad formen parte integrante del sistema educativo general.

- Las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por el Gobierno Español en cooperación con la UNESCO realizada en Salamanca en junio de 1994, proclaman, entre otros puntos, que:
 - a) Los sistemas educativos deben ser planificados y los programas aplicados de manera que tengan en cuenta toda la gama de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes que son propias de cada niño y niña.
 - b) Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
 - c) Las escuelas ordinarias con esa orientación integrada representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crea comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y conseguir la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo.
 - d) Se afirma con rotundidad: La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos.
- De la declaración por parte de la Organización de las Naciones Unidas de diferentes años en defensa de los más desfavorecidos ha contribuido notablemente al reconocimiento de los derechos humanos y de los principios

de igualdad y equidad. Uno de los más notables en los últimos tiempos ha sido La nominación del año 1996 como Año Internacional contra la Exclusión, decisión tomada en la Conferencia de los Derechos del Niño hacia el siglo XXI, celebrada en ese mismo año de Salamanca.

- El informe de la UNESCO, realizada por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidido por Delors (1996), va en esta misma línea de argumentación, establece que la educación debe llegar todos, y con este fin establecer dos objetivos: transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, y hallar y definir orientaciones que puedan ser desarrolladas en proyectos de desarrollo individual y colectivos.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, la citada comisión establece cuatro pilares básicos en los que debe centrarse la educación a lo largo de la vida de una persona:

- a) Aprender a conocer; trata de ayudar a cada persona a aprender y comprender del mundo que le rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.
- b) Aprender a hacer; este principio pretende que el alumno tenga la posibilidad de desarrollar su capacidad de comunicarse y trabajar con los demás, afrontando y solucionando los conflictos que se le puedan presentar.
- c) Aprender a vivir juntos; se trata de uno de los principales objetivos, ya que supone participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; ello requiere el desarrollo de la comprensión hacia el otro.
- d) Aprender a ser; implica a dotar a cada persona de medios y puntos de referencia intelectuales permanentes, que le

permitan comprender el mundo que le rodea y a comportarse como un elemento responsable y justo.

2.2.3.3 La educación inclusiva una respuesta a este derecho universal a la educación para los niños diferentes

Es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto destino, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para interactuar luego en el ámbito laboral.

Así se aplicará el criterio de normalización con el que se apunta a que la oferta se desarrolle en un contexto similar al que se brinda al resto de los niños. El requisito fundamental para que haya una real inclusión es la flexibilidad del currículo. Esto permitirá a la escuela ofrecer opciones que se adapten a todos los niños.

Los argumentos en pro de la educación inclusiva no son sólo educativos. Existen sólidas razones sociales y morales. El Centro de Estudios sobre la educación inclusiva (Gran Bretaña) señala que la escuela inclusiva es un derecho humano, es educación de calidad y contribuye al buen sentido social, estableciendo razones que justifican la inclusión.

Por "inclusión entendemos el proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular. A través de

este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad a que deseen asistir a ella y de este modo, reduce la necesidad de excluir alumnos".

Se concibe la educación inclusiva como un derecho humano con un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan derecho sólo a cierto tipo de niños. Por ello se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas.

Cuando se habla de escuela inclusiva no se limita a los niños tradicionalmente etiquetados con discapacidades sino que se apunta a un grupo mucho mayor, el formado por niños que por diferentes razones tienen dificultades para aprender en la escuela y frecuentemente la abandonan en virtud de que sus necesidades educativas no son identificadas ni satisfechas.

Un alumno tiene N.E.E. cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada), y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares en varias áreas del currículo (Ainscow, 2003).

"la inclusión no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad".

2.2.3.4 Inclusión escolar una experiencia peruana:

Un análisis de la inclusión escolar, normada por la legislación peruana, es un artículo publicado por la Sociedad Peruana de Síndrome de Down en su página web <http://www.spsd.org.pe>

Desde una perspectiva jurídica, en el Perú se ha optado porque sean los centros educativos regulares quienes acojan a la mayor parte de los niños y adolescentes con discapacidad, propuesta que implica un esfuerzo concertado del sistema educativo. En este enfoque, no es el niño diferente, o con discapacidad, el que tiene que adaptarse a las escuelas o centros educativos (a sus ritmos, sistemas, y estándares) sino que, por el contrario, es la escuela la que está en el deber de adaptarse a la diversidad.

Los marcos normativos actuales son concluyentes en el sentido de estipular la necesidad de abrir los colegios regulares y romper las barreras físicas y curriculares que lo impiden, eliminando al mismo tiempo toda práctica de discriminación al interior de las aulas y escuelas.

El objetivo es retomar y cerrar distancias injustificables que separan a unas personas de otras y promover una sociedad que acoja a todos los peruanos. La ley apuesta por una sociedad donde las personas se sientan plenamente partícipes y las escuelas sean lugares amables y libres de toda discriminación.

Propone un sistema educativo que se construye sobre la convicción de que la palabra progreso no tiene ningún sentido mientras existan límites a la realización de las personas.

Base legal

- Ley General de Educación N°28044 (Julio 2003) y su modificatoria Ley N°28123; Ley 28302 y Ley 28329.
- Ley N°27050, Ley General de la Persona con Discapacidad.
- Decreto Supremo N°026-2003-ED. Dispone que el Ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de las acciones sobre una educación inclusiva en el marco de la "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012"

- Decreto Supremo N°013-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Regular.
- Decreto Supremo N°002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial.
- Decreto Supremo N°015-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Alternativa.

2.2.4 EDUCACIÓN ESPECIAL

Definición: Es una modalidad del sistema educativo peruano, destinado a la intención e integración del educando que se encuentra en situación de una necesidad especial, para lo cual se aplica métodos y técnicas esenciales en sus niveles de educación; Educación Inicial, Primaria, Secundaria y/o Superior.

La evolución conceptual y perceptual de la educación especial en el transcurso del tiempo:

(Bonboir, 1971): Expone la pedagogía correctiva que consiste que a todo lo que puede ser captado por el sujeto, según su grado de desarrollo, de madurez general y de madurez específica, comprende los procesos de adquisición, de ampliación, y de eliminación de intereses, de los sentimientos y de las actitudes.

(Zavalloni, 1973): Considera que la pedagogía especial es una ciencia que estudia las dificultades psíquicas, retardos o perturbaciones en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y joven desde una perspectiva educativa y didáctica.

(Cabada, 1980): Opina de la educación especial como un proceso integral, flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que en su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, que se requiere para la superación de las

deficiencias e inadaptaciones, y que están encaminadas a conseguir la integración social.

(Durivag, 1984): Afirma que actualmente no existe duda de que un buen desarrollo psicomotriz durante la infancia es la base adecuada en el grado de desarrollo en los primeros años de un niño. El individuo está siempre en relación al tiempo espacio, puesto que se realiza o percibe antes y después. Creativamente utiliza el gesto y el movimiento corporal para expresar sensaciones vivencias sentimientos e ideas. Permite en el niño expresarse mediante el lenguaje del movimiento, a través de su cuerpo y encontrar su desarrollo armónico. Ayuda al niño a adquirir y desarrollar su identidad, comunicación de pensamientos, inteligencia y creatividad. Adquiere una mayor autonomía persona, seguridad y auto confianza en la exploración de un mundo circundante.

(Sanvicens, 1984): Incluye la educación en el ámbito de la pedagogía diferencial, entendiendo como el saber pedagógico cuyo objetivo es el estudio de los distintos modos de educación que se especifica en función de las diferencias individuales y de grupo de los educandos.

(Coll, 1987): Define a la educación especial como un conjunto de actuaciones pedagógicas especiales que se llevan a cabo de forma temporal o permanente, en centros ordinarios o especiales, para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y facilitar de este modo su acceso al currículum.

(Fierro, 1987): Afirma que la educación especial no es la educación de niños con retraso, limitaciones o problemas sino la educación de niños con determinadas necesidades educativas especiales, necesidades que se evalúan en un proceso de enseñanza- aprendizaje y no fuera de él. Es la educación que necesita apoyos especiales, y se define por estos apoyos necesarios y no tanto o en absoluto por las posibles limitaciones de los sujetos.

(Ministerio de Educación del Perú, 1989): Define en el documento **MEC** a la educación especial como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y las alumnas, que en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal, y en otros de una forma más continuada y permanente.

(Ortiz, 1995): Concluye que hablar de educación especial es hablar de integración escolar, de una nueva filosofía, de toda una constelación de servicios de apoyo a la escuela, de un marco legal que se mantiene vigente hasta el momento actual, de una educación adaptativa inmersa en el sistema educativo general.

UNESCO:

(Aproximación al concepto de Educación Especial, 1951) manifiesta que, la educación especial es entendida bajo los términos: “Instrucción, educación y recomienda que se use en término “Enseñanzas Especiales”.

(Define la Educación Especial, 1983) Como “Una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan, o es imposible que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tiene por objeto promover su progreso hacia esos niveles”.

2.2.5 EXCEPCIONALIDAD:

2.2.5.1 Definición: Se considera excepcionalidad a todo lo que está por encima y por debajo de lo normal, según los parámetros de las normas sociales. Es una palabra o una frase descriptiva aplicada a una persona o grupo de personas, que sirve para generalizar y que ayuda a crear una clasificación de excepcionalidad, como deficiencias físicas y/o en su capacidad de aprendizaje, que difieren significativamente de la media (por encima o por debajo), incluyen

problemas de aprendizaje como a los que presentan una respuesta muy superior a la media para desarrollar su potencial.

2.2.5.2 Tipo de excepcionalidad: Discapacidad Intelectual

- Retardo mental
- Síndrome Down
- Parálisis cerebral

A. Retardo mental

- **Definición:** Gutiérrez (1975) define el retardo mental como un grupo variado de síndromes, cuya principal característica es el déficit en la función intelectual.

El retardo mental consiste en un funcionamiento intelectual por debajo del promedio, que se presenta junto con deficiencias de adaptación y se manifiesta durante el período de desarrollo.

En realidad, para ser diagnosticado como retrasado mental, la persona tiene que tener ambos, un coeficiente intelectual significativamente bajo y problemas considerables en su adaptación a la vida diaria. Sin embargo, la mayoría de los niños pueden aprender muchas cosas y al llegar a adultos pueden vivir de una manera parcialmente independiente. Lo que es más importante, pueden disfrutar de la vida al igual que todo el mundo.

Se caracteriza por un funcionamiento inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retardo mental se manifiesta antes de los dieciocho años.

- **Clasificación:** según la Organización Mundial de la Salud (1980); basados en el coeficiente intelectual, distingue:

Fronterizo:	C.I. de 68 a 85
Retardo mental leve:	C. I. de 51 a 70
Retardo mental moderado:	C. I. de 34 a 50
Retardo mental severo:	C.I. de 20 a 34
Retardo mental profundo:	C.I. inferior a 20

B. Síndrome de Down:

- **Definición:** También llamado Trisomía 21; es un trastorno cromosómico que altera el desarrollo normal del niño dándoles características físicas y mentales particulares, el cromosoma 21 está triplicado en lugar de duplicado, se observa en todas las razas, y en toda condición social.
- **Etiología:** Se ha determinado que el hecho ocurre poco antes o durante el momento de iniciarse el embarazo, es decir, durante el desarrollo del óvulo o espermatozoide, también puede suceder durante el momento de la fecundación.

El niño normal recibe 46 cromosomas, 23 del padre y 23 de la madre, cada vez que una célula se divide también lo hacen los cromosomas.

En el síndrome de Down hay un cromosoma extra en cada célula, es esta cromosoma extra el que motiva las alteraciones físicas y mentales al existir tres genes en el par 21, el equilibrio genético de esta persona queda destruido y ocurre alteraciones en su desarrollo.

El error de la distribución cromosómica durante la división de células da lugar a la Trisomía del par 21.

Puede ocurrir en edades avanzadas de la mujer.

En algunas observaciones aisladas la causa del síndrome de Down es la Trisomía 21 por traslocación, es decir, el tercer cromosoma 21 está adherido a otro.

C. Parálisis cerebral

- **Concepto:** Es la secuela o consecuencia de una agresión o daño en el ENCEFALO (cerebro, cerebelo, tronco encefálico, (Mesencéfalo, Protuberancia, Bulbo Raquídeo).

Se caracteriza por un trastorno persistente o constante a nivel del tono muscular, a nivel de su postura y a nivel del movimiento, la maduración neurológica es lenta y generalmente la Parálisis Cerebral se da en la primera infancia (0 – 6 años).

2.2.5.3 Características que presentan las personas con discapacidad intelectual:

Se puede afirmar que las personas con discapacidad intelectual atraviesan por las mismas etapas de desarrollo, por las que pasan las personas no discapacitadas de su misma edad, pero su progreso se da a un nivel más lento, alterándose el ritmo y el grado de ese desarrollo.

- **En el aspecto psicomotor,** logran un mayor desarrollo en las habilidades globales que segmentarias; presentan torpeza motora, de diferentes grados, en la ejecución de habilidades motrices básicas; aspectos relacionados con el esquema corporal, el espacio y el tiempo requieren de un tiempo mayor para asimilarse y utilizarse en la vida cotidiana.
- **En el aspecto intelectual,** funciones directamente relacionadas con el aprendizaje, como la atención, concentración y memoria,

lentificadas en su proceso de desarrollo, van a influir en los procesos de aprender; asimismo, la simbolización, la abstracción, la generalización, la transferencia, la solución de problemas, entre otras funciones, afectadas en su desarrollo van a interferir con sus habilidades para aprender.

- **En el aspecto social**, presentan una inmadurez afectiva (cambios bruscos de carácter); requieren supervisión, hasta lograr una independencia personal y son de iniciativa limitada; asimismo, tienen un repertorio reducido de habilidades sociales.
- **En el aspecto orgánico**, presentan alguna sincinesias o movimientos estereotipados, alteraciones perceptuales, con más énfasis en la visión y audición, asimismo, presentan una hipoactividad que da a influir en su desarrollo físico.
- **En el aspecto del lenguaje**, están afectados el lenguaje comprensivo, el expresivo y la articulación verbal en parte de la torpeza de los órganos fonoarticulatorios y en parte por la condición de la limitación.
- **En el aspecto académico**, si bien se puede afirmar que, como estudiantes, las personas con discapacidad intelectual logran aprendizajes significativo, lo van hacer de manera más lenta y deben, para ello, utilizar al máximo las habilidades indemnes o que están menos afectadas.

Debemos tener en cuenta que:

- Retienen y comprenden mejor las imágenes que las palabras.
- Memorizan y retienen información concreta.
- Aprenden con facilidad rutinas y son perseverantes.
- Bien motivados se esfuerzan para aprender.

- Son afectuosos y son querendones.
- Tienden a la imitación porque su lenguaje, tanto expresivo como comprensivo, no facilitan una buena comunicación docente – alumno y alumno – alumno.
- Presentan un retraso psicomotor que influye en el desarrollo de las tareas o actividades que impliquen precisión en la coordinación visomotora.
- Presentan un retraso académico, generalmente su edad cronológica no corresponde al grado escolar en que se encuentran.
- A mayor edad, será evidente una mayor discrepancia en sus aprendizajes y los aprendizajes de sus compañeros de la misma edad.

Siendo el área cognitiva lo más notorio lo que respecta a sus limitaciones, con relación a estudiantes no discapacitados de su misma edad, tienen dificultades para:

- Convertir objetos y hechos en símbolos y memorizarlos.
- Asimilar información progresivamente más compleja y abstracta.
- Recuperar información y utilizarla adecuadamente en la solución del problema.
- Elaborar representaciones que trascienda el contexto inmediato, es decir, dificultades en el proceso de transferencia.
- Comprender el mundo que los rodea y así mismos.
- Utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación.
- Adaptarse a las exigencias sociales.
- Adquirir conocimientos acerca de los procesos cognitivos, que se traduce en dificultades para establecer o identificar, por la auto-reflexión: ¿qué estoy haciendo mal? o ¿dónde está el error?

- Pensamiento poco flexible y limitado para utilizar planes o estrategias de control.

2.2.6 PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA

2.2.6.1 Lectura: La lectura requiere de un proceso de aprendizaje, y como tal se logra a través de un proceso gradual en el que se va adquiriendo cada vez mayor experiencia. La lectura no es inherente al cerebro humano, sino que debe ser aprendida y automatizada. Pearson (2001).

Es importante remarcar que la lectura para que sea “verdadera lectura” debe iniciarse fonológicamente. Una lectura de su propio nombre o de marcas no siempre es verdadera lectura, sino que tenderá a ser una codificación de un logo. La lectura se inicia en la fase llamada “ALFABETICA” o “FONOLÓGICA”.

Al automatizar la lectura alfabética-ortográfica, el niño estará en condiciones de poner su atención al contexto, la expresión y a comprender en la medida en que va decodificando.

2.2.6.2 Etapas de la Lectura: según Ehri (1997).

- LOGOGRÁFICA: reconocimiento de escrituras globales: MAMÁ, CocaCola, McDonalds, sin decodificación. Aquí no hay verdadera lectura sino un mero reconocimiento de la forma visual o logo, hay “actitud de lectura” pero no hay correspondencia grafema-fonema.
- ALFABÉTICA: comprensión del principio alfabético: asociación grafema-fonema, etapa de decodificación fonológica. El niño lee articulando por fonemas o sílabas: MAAA-NOOO MANO!

- **ORTOGRÁFICA:** reconocimiento de patrones ortográficos, necesario para la lectura fluída. El niño capta grupos de letras y luego palabras en un solo golpe de vista. MA-NO MANO.
- **FLUIDA-EXPRESIVA:** lectura del texto teniendo en cuenta la puntuación, expresión y el contexto. Implica el acceso directo a la semántica y un control automático del proceso de decodificación.

Cuadro N°1

ETAPAS / EDADES	3	4	5	6	7	8
LOGOGRÁFICA	X	X	X			
ALFABÉTICA			X	X	X	
ORTOGRÁFICA					X	X
FLUIDA						X

2.2.6.3 Escritura: Al igual que la lectura, la escritura no es inherente al cerebro humano sino que debe ser aprendida y automatizada, por lo cual necesita mediación de la enseñanza y tiempo para fijarla. Para leer al igual que para escribir, se requiere del **conocimiento del abecedario** (código arbitrario) y de la asociación con su correspondiente sonoro que son los fonemas (**conciencia fonológica**). El aprendizaje de la escritura también es gradual, por lo cual va evolucionando en la medida en que el niño va captando el principio alfabético. A diferencia de la lectura, la escritura puede presentarse en formas más precarias y sus primeras etapas colaboran hacia la representación total de los

fonemas. Es decir, un niño puede entender “algo” del principio alfabético y escribir silábicamente, pero no bien entiende “algo” de la lectura ya sabe leer y sólo debe automatizarla. En cambio, en la escritura debe atravesar etapas previas antes de escribir alfabéticamente y comprender del todo la escritura. Luego deberá perfeccionar esa escritura respetando la ortografía y pudiendo sustituir su imprenta mayúscula por trazos más elaborados como son las cursivas.

Al igual que la lectura, la escritura verdadera es la que posee componentes fonológicos. El escribir su nombre correctamente no nos indica que entiende el principio alfabético, sino cuando empieza a representar fonéticamente alguno o todos los sonidos de las palabras.

Al automatizar la escritura alfabética el niño se verá en condiciones de fijarse en el aspecto ortográfico y en poner toda su atención en el cuidado del grafismo.

2.2.6.4 Etapas de la Escritura: Ferreiro (1996)

- **ETAPA pre-fonética:**

PRESILÁBICA: Aún no hay comprensión del principio alfabético, por lo tanto no hay correspondencia grafema-fonema.

- **ETAPA fonética:**

SILÁBICA: El niño puede detectar al menos un sonido de la sílaba, generalmente vocales o consonantes continuas.

SILÁBICA-ALFABÉTICA: El niño empieza a detectar y

ALFABÉTICA: El niño puede detectar todos los sonidos y representarlos adecuadamente con su letra.

- **ETAPA viso-fonética (Pearson, 2001)**

ORTOGRÁFICA: el niño escribe respetando el código de escritura y sus excepciones.

Cuadro N°2

ETAPAS / EDADES	3	4	5	6	7	8
PRE SILÁBICA	X	X	X			
SILÁBICA			X	X	X	
ALFABÉTICA					X	X
ORTOGRÁFICA						X

2.2.7. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS:

Aprendizaje: Deriva del latín “apprehendere” que significa etimológicamente “adquirir” y constituye el correlato lógico de la enseñanza. El aprendizaje supone un cambio en la capacidad humana con carácter de relativa permanencia. Es el proceso por el cual las experiencias vividas modifican nuestro comportamiento presente y futuro. Se manifiesta en hábitos, actitudes, habilidades, comprensión, saber y memoria.

Aprendizaje significativo: Un aprendizaje resulta significativo cuando se modifica y evoluciona la nueva información de las estructuras cognitivas logrando así despertar el interés de los alumnos y por lo mismo, su deseo de participar y de expresarse con entusiasmo y sin temor, el alumno le encuentra sentido, asociándolo, de manera espontánea, con sus propias expectativas, con sus experiencias y saberes previos; estimula su imaginación y le propone un desafío a sus propias habilidades, el alumno construye su propio conocimiento y además, está interesado y decidido a aprender.

Aprendizaje de representaciones: Constituye el tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes. Consiste en conocer el significado de símbolos solos y de lo que estos representan, es decir, conocer que, las palabras particulares representan y, en consecuencia significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes.

Aprendizaje de conceptos: Se definen como; objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos definitorios comunes y que se designan en una cultura dada por un signo o un símbolo convencional.

Aprendizaje de preposiciones: En este caso, la tarea de aprendizaje significativo no consiste en atribuir un referente a cada palabra, sino más bien, en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de preposiciones. Las preposiciones son dos o más conceptos ligados a una unidad semántica.

Comprender: Es el proceso en el que el lector elabora significados durante la interacción con el texto.

Discapacidad intelectual: Es una alteración caracterizada por un funcionamiento intelectual por debajo del promedio esperado, que se establece antes de los 18 años y que se acompaña de un déficit concurrente en el funcionamiento adaptativo y que requieren casi siempre supervisión, control o apoyo externo.

Inclusión: Acceso de toda la población a los bienes y servicios sociales. En el ámbito educativo se define por inclusión como el acceso que tiene todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a todos los niveles del sistema educativo con equidad y calidad, desde preescolar hasta el más alto nivel.

Nivel de Desarrollo: Es el grado alcanzado en la escala de desarrollo humano en el que la edad cronológica corresponde a la edad mental de la función que se pretende medir.

2.3 HIPÓTESIS

2.3.1. Hipótesis de investigación (Hi):

Los alumnos con discapacidad intelectual de 1er grado - Nivel Primaria de las escuelas inclusivas Red N°12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima demuestran tener un nivel de inicio en el aprendizaje significativo de la lecto - escritura.

2.3.2. Hipótesis Nula (Ho):

Los alumnos con discapacidad intelectual de 1er grado – Nivel primaria de las escuelas inclusivas Red N°12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima no demuestran tener un nivel de inicio del aprendizaje significativo de la lecto - escritura.

2.4 VARIABLE DE ESTUDIO

Es UNIVARIABLE: Aprendizaje significativo de la lecto– escritura.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 ÁMBITO DE ESTUDIO:

El trabajo de investigación se realizó en 04 Instituciones Educativas Básicas Regulares inclusivas de la Red N°12 perteneciente a la Ugel 05 de San Juan de Lurigancho – Lima, de las 12 existentes; siendo las siguientes: Institución Educativa N° 1182 “El Bosque”, Institución Educativa N° 100, Institución Educativa “Nuestra Señora Inmaculada Concepción” y la Institución Educativa N° 140 “Santiago Antúnez de Mayolo”.

El número de alumnos matriculados con Necesidades Educativas Especiales incluidas con Discapacidad Intelectual leve y moderada en las mencionadas I.E. fueron 20 (3 en Inicial, 6 en Primer grado, 5 en segundo grado, 2 en tercer grado, 1 en cuarto grado, 1 en quinto grado, 2 en sexto grado), de los cuales en el primer grado se encontraron 3 mujeres y 3 varones; en el siguiente cuadro se aprecia en mejor detalle.

Cuadro N° 3

INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS DE LA RED N°12 UGEL 05 S.J.L.- LIMA 2010						
		I. E. N° 1182 "El Bosque"	I.E. "Nuestra Señora Inmaculada Concepción"	I.E. N° 100	I.E. N° 140 Santiago Antúnez de Mayolo	CANT IDAD
DIRECTOR		Máximo Serrano Santos	Blanca Vidal León	Antógenes López Mallqui.	Luis Alberto Reyna Dextre.	04
DOCENTE		María Torres Zavaleta	Yudi Espinoza	*Amparo Cuadros *Edilberto Aliaga	Rosa Vidal	05
ALUMNOS		Karlo	Juliana	*Fiorella *Estefano *Madelen	Luis	06
TIPO DE DISCAPACIDA D		D.I. Moderado	D.I. Moderado	*D.I. Moderado *D.I. Fronterizo *D.I. Leve	D.I. Moderado	06
SEXO	M	0	1	2	0	03
	V	1	0	1	1	03
N° ESTUDIANTES		1	1	3	1	06

Fuente: relación de Instituciones Inclusivas en la RED N°12 UGEL 05 – 2010

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Como referencia nos basamos en la bibliografía de **Sanchez y Reyes (1996)**. El trabajo de investigación es de tipo Básica Sustantiva llamada también pura o fundamental, porque está orientada a coadyuvar en el incremento de nuevos conocimientos.

Nosotros los investigadores nos enfocamos en conocer y comprender mejor el problema de investigación adaptando y modificando el instrumento de estudio denominado **"Test de MEDLE"** en la área de la lecto-escritura en los alumnos con discapacidad intelectual incluidos en las escuelas regulares de la jurisdicción de la Red N°12 Ugel 05 del Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima.

3.3 NIVEL DE INVESTIGACIÓN:

Según **Sánchez y Reyes (1996)**, es de nivel descriptivo, porque su objetivo es el de recoger los datos de una realidad concreta para obtener el diagnóstico del aprendizaje significativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve y/o moderado que han sido incluidos en escuelas regulares.

3.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN:

3.4.1. Métodos Generales:

- a) **Método Científico:** La presente investigación se ejecutará siguiendo los pasos del método científico.

3.4.2. Métodos Específicos:

- a) **La Deducción:** Nos permite comprender situaciones particulares o individuales partiendo de situaciones generales.
- b) **La Inducción:** Nos permitirá comprender situaciones generales partiendo de situaciones particulares.
- c) **Descriptivo:** Se conoce e identifica el problema de una manera objetiva, recolectando datos acerca del fenómeno de estudio por medio de la aplicación de instrumentos y técnicas respectivas sin administración o control.

3.5 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es el **Descriptivo Simple**, teniendo en consideración que el estudio se realiza sólo a nivel de observación, por cuanto no habrá intervención directa de los investigadores, limitándose estas a caracterizar la problemática hallada por medio de la aplicación de instrumentos y técnicas pertinentes.

El esquema es el siguiente:

M → **O**

Dónde:

M: Grupo de alumnos con discapacidad intelectual del primer grado incluidos en E.B.R.

O: Medición del aprendizaje significativo

3.6 POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO

3.6.1. POBLACIÓN:

Estuvo conformada por todos los alumnos con necesidades educativas especiales del tipo de discapacidad intelectual que hacen un total de 20 niños desde Inicial hasta el 6to grado del nivel primario, incluidos en las Instituciones Educativas de la Red N°12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima.

3.6.2. MUESTRA:

Estuvo constituida por 6 alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado del nivel primario incluidos en las instituciones educativas de la Red N°12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima.

Cuadro N° 4

ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL INCLUIDOS EN LA RED N° 12 UGEL 05 DE SAN JUAN DE LURIGANCHO – LIMA 2010						
SEXO	ALUMNO	GRADO DE DISCAPACIDAD	EDAD CRONOLÓGICA	EDAD MENTAL	GRADO Y SECCIÓN	N° EST.
F	Juliana	D.I. Moderado	9 años	-	1er "Única"	01
F	Fiorella	D.I. Moderado	9 años	-	1ero "A"	01
F	Madelen	D.I. Leve	9 años	-	1ero "B"	01

M	Estefano	Fronterizo	6 a. Y 2m.	4 a. Y 3 m.	1ero "B"	01
M	Karlo	D.I. Moderado	8 a. Y 4 m.	-	1ero "E"	01
M	Luis	D.I. Moderado	9 años	-	1ero "D"	01
TOTAL DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL						06

Fuente: relación de alumnos incluidos en la RED N° 12 UGEL 05 – 2010

3.6.3. MUESTREO:

Es de tipo no probabilístico; intencional porque se evaluó a todos los niños con discapacidad intelectual leve y/ moderada incluidos en el 1er grado nivel primario.

En este sentido el presente estudio será de tipo censal, ya que se trabajará con el total de estudiantes con discapacidad intelectual en las diferentes instituciones del 1er grado - Nivel primaria de la Red N°12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima.

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Cuadro N° 5

Técnicas	Instrumentos
Fichaje	Bibliográficas y de resumen
Estadística Descriptiva	Programa
Psicométrica	Prueba de M.E.D.L.E. adaptada para alumnos con discapacidad intelectual leve y/o moderado.

1. Ficha Técnica del Test de Medle:

Nombre	: Materiales para el Examen Diagnóstico de la Lectura y la Escritura (MEDLE)
Autores	: Jesús García Vidal y Daniel Gonzales Manjón
Procedencia	: Ediciones EOS
Año	: 2001
Adaptación	: Materiales para el Examen Diagnóstico de la Lectura y la Escritura adaptada para alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada (MEDLE).
Adaptado por	: Magaly I. Durand Quispe y Javier R. Quezada Alarcón
Administración	: Individual
Rango de aplicación:	Alumnos incluidos en el 1º y 2º grado de educación primaria.
Duración	: Tiempo estimado 1 hora.
Material	: Test de MEDLE adaptado y hoja de registro
Significación	: Evaluación de la lecto – escritura. Evaluación de los Mecanismos de codificación y decodificación.

2. **Objetivo:** Evaluar e identificar los puntos fuertes y débiles de la codificación y decodificación.
3. **Estructura:** La prueba se agrupa en dos bloques: el primer bloque que consta de la lectura y el segundo bloque que consta de la escritura.
4. **Indicadores psicométricos de la validez y confiabilidad del instrumento adecuado es como sigue:**

La validación del test de MEDLE adaptado por los investigadores, se realizó por medio de jueces; es decir, se realizó la validez de contenido del instrumento, evaluando fundamentalmente la representatividad de los ítems a cada uno de los indicadores y dimensiones del constructo de medición. La

valoración se hizo de acuerdo a los criterios establecidos en el formato de apreciación de jueces (Anexo), cuyos resultados son los que muestran en la siguiente tabla.

Nº	Juez *	Puntaje Promedio	Resultado
1	Mg. Ignacio De Loyola Pérez Díaz - Psicólogo Educativo	90	
2	Mg. Fany Mercedes – Psicóloga Coordinadora De SAANEE	45	
3	Ps. Rolando Poma Arroyo – Docente de FED-UNH	80	72 Muy buena
4	Mg. Carlos Félix Watanabe Morillas – Director CEBE “Los Pinos”	85	
5	Mg. Esther Celedonio Teodoro – Profesora de aula CEBE “Los Pinos”	60	

*: Anexo

En promedio de la valoración de los jueces es de 72 puntos de la escala centesimal, el cual significa que el test de MEDLE adaptado para medir el aprendizaje de la lecto-escritura en alumnos con discapacidad intelectual del primer grado de primaria en escuelas inclusivas, presenta una validez muy buena.

De igual, se ha evaluado la confiabilidad del test de MEDLE adaptado por los investigadores, mediante el método de consistencia interna de Alfa de Cronbach por cada uno de las dimensiones y en forma global de todo el instrumento. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Factor	Items	Media	Desv. típica	Alfa de Cronbach
Lectura	63	59	8.35	0.860
Escritura	36	56.9	19.75	0.868
Lecto-escritura	99	115.9	26.61	0.908

El coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach para la dimensión de lectura y escritura tiene un valor de 0,860 (86%) y 0,868 (86,8%) respectivamente. Mientras que en forma global para la prueba tiene un valor de 0,908 (90,8%), el cual nos evidencia que la prueba presenta una confiabilidad muy alta para medir

el aprendizaje de la lecto-escritura en alumnos con discapacidad intelectual del primer grado de primaria en escuelas inclusivas.

3.8 PROCESAMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

- Coordinación con el jefe del centro de investigación de la Facultad de Educación.
- Coordinación con el jefe de área de investigación de la E. A. P. de Educación Especial.
- Coordinación con el director del Centro Educativo Básico Especial “Los Pinos” San Juan de Lurigancho – Lima.
- Coordinación con los directores de las Instituciones Educativas Inclusivas Red Nº12 UGEL 05 San Juan de Lurigancho - Lima.
- Adaptación del test de MEDLE por los investigadores.
- El test de MEDLE modificado fue evaluado y validado por los siguientes expertos (validez subjetiva):
 - Ps. Rolando POMA ARROYO - Director de la E.A.P. ED. Especial-UNH
 - Mag. Ignacio DÍAZ PÉREZ Resp. Psicología CEBE “Los Pinos” S.J.L.
 - Ps. Fanny BOHORQUEZ Coord. “SAANE” CEBE “Los Pinos” S.J.L.
 - Mg. Carlos WATANABE MORILLAS Director CEBE “Los Pinos” S.J.L.
 - Lic. Ed. Esp. Esther CELEDONIO Docente CEBE “Los Pinos” S.J.L.
- Aplicación del instrumento de medición denominado “Test de MEDLE adaptado” por los autores para los alumnos con discapacidad intelectual leve y/o moderado”.

3.9 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS:

Siendo el trabajo basado en un estudio de tipo censal y que por su naturaleza es eminentemente descriptiva y la técnica hermenéutica para el análisis e interpretación de los resultados.

Para tal efecto se hará uso de las técnicas de la estadística descriptiva tales como tablas de frecuencia simple, gráficos de barra simple, diagrama de sectores, diagrama de cajas, medidas de tendencia central y medidas de dispersión; así como las técnicas de estadística inferencial para la respectiva contrastación de la significancia estadística de la hipótesis mediante la prueba "T de student" para muestras independientes. Se ha utilizado es programa estadístico SPSS 18.0

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. PRESENTACION DE RESULTADOS

Para obtener conclusiones del trabajo de investigación a partir de los datos recopilados, se ha organizado en función a los propósitos de la investigación y de acuerdo al diseño, a fin de validar estadísticamente la hipótesis de investigación en base a los valores estadísticos y perfiles obtenidos por cada uno de los alumnos.

Asimismo, en el presente trabajo de investigación se tuvo como unidades de análisis a 06 alumnos de ambos sexos con discapacidad intelectual del primer grado de primaria en escuelas inclusivas de la Red Nº 12 Ugel 05 de San Juan de Lurigancho de la ciudad de Lima. Quienes han sido evaluados a través del test de MEDLE adaptado por los investigadores.

A continuación se presenta los resultados respecto al género de los alumnos inclusivos, en la siguiente figura.

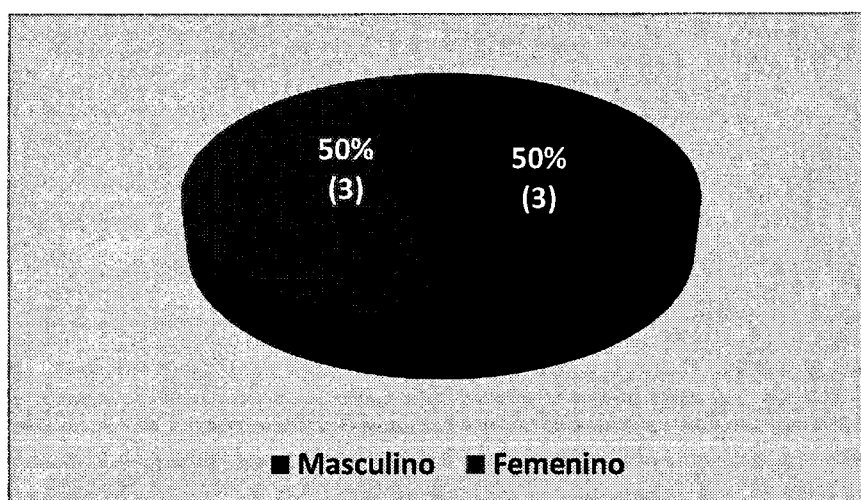


Figura 1. Género de los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en escuelas inclusivas de la Red N° 12-Ugel 05 de San Juan de Lurigancho – Lima.

En relación al género de la muestra de estudio que está constituido por alumnos con discapacidad intelectual del primer grado de primaria de las escuelas inclusivas de la Red N° 12 - Ugel 05 de San Juan de Lurigancho de Lima, se observa que el 50% (03) del total son mujeres y el otro 50% (03) son varones.

4.1.1 Resultados descriptivos del pre test sobre la lecto-escritura

Previo a la presentación de los resultados descriptivos, se ha realizado la prueba de normalidad de los puntajes obtenido, para determinar el tipo de estadística de prueba que se hará uso en el contraste de la hipótesis.

El resultado de dicha prueba se presenta en la figura 2, de donde se puede observar que los puntos caen cerca de la línea diagonal y todos caen dentro de las bandas de confianza (95% de intervalo de confianza), por lo que se puede concluir que la población de donde proviene la muestra es normal. Esto significa, que los puntajes se ajustan a una distribución normal y para la prueba de hipótesis se debe hacer uso una estadística de prueba paramétrica.

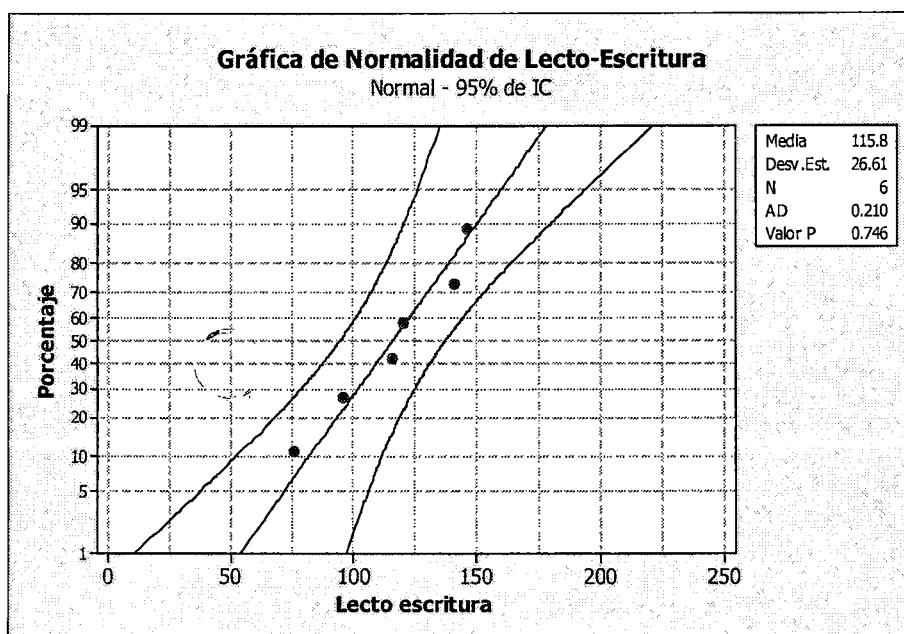


Figura 2. Gráfico de normalidad de los puntajes de lecto-escritura.

De igual manera, estos resultados nos permiten establecer los puntos de corte de la escala general, con el criterio de Estaninas al 95% de confianza estadística. Resultado que nos ha permitido establecer los niveles de aprendizaje significativo de la lecto escritura para los alumnos con discapacidad intelectual.

Niveles de aprendizaje	Rango de valores de la escala
Inicio	menores que 94
Proceso	de 94 a 138
Logro	mayores a 138

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1

Nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura por los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en escuelas inclusivas de la Red N° 12 Ugel 05 de San Juan de Lurigancho – Lima.

Nivel	Lectura		Escritura		Lecto-Escritura	
	f	%	f	%	f	%
Inicio	0	0%	1	17%	1	17%
Proceso	6	100%	3	67%	3	50%
Logro	0	0%	2	33%	2	33%
Total	6	100%	6	100%	6	100%

Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

En la tabla 1, se puede apreciar en forma global que el nivel de logro del aprendizaje significativo de la lecto escritura por los alumnos con discapacidad intelectual del primer grado de primaria en las escuelas inclusivas de la Red N° 12 de la Ugel 05 de San Juan de Lurigancho, se encuentran en proceso el 50% del total del grupo de estudio, que representa a 3 alumnos de un total de 6, seguido del nivel de aprendizaje significativo logrado con el 33% (2). En tanto que en el nivel de inicio sólo se tiene 1 alumno que representa al 17%. Resultado que se puede observar en la siguiente figura 3.

De acuerdo a la tabla 2, se aprecia en promedio que el nivel de aprendizaje significativo de la lecto escritura es de 115,9 puntos de la escala, que corresponde al nivel de aprendizaje en proceso. Los datos se encuentran entre un valor mínimo de 76 y 146 puntos, con una variabilidad de 26,6 puntos respecto a la media aritmética y un coeficiente de variación de 23% (<30%), el cual significa que los puntajes son relativamente homogéneos.

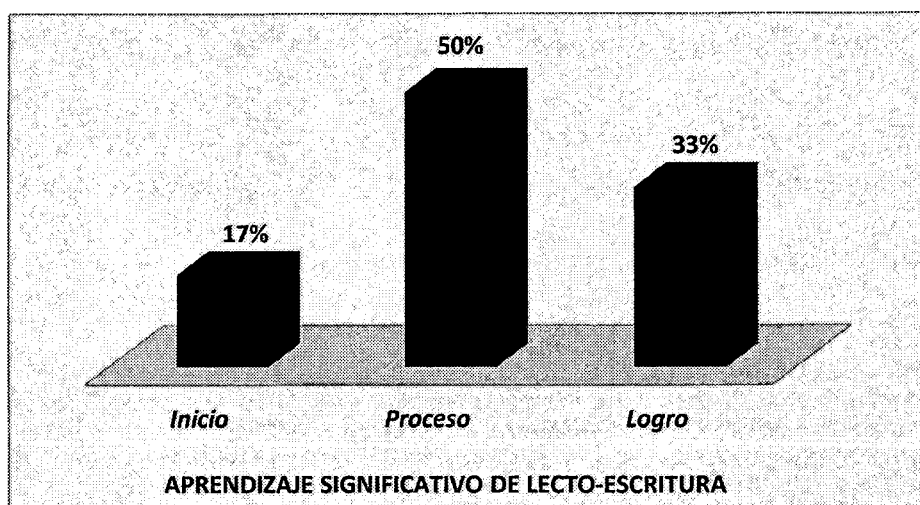


Figura 3. Nivel de aprendizaje significativo de lecto escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en escuelas inclusivas de la Red N° 12 Ugel 05 de San Juan de Lurigancho – Lima.

Tabla 2

Estadísticos sobre aprendizaje significativo de la lecto-escritura por los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en escuelas inclusivas de la Red N° 12 Ugel 05 de San Juan de Lurigancho – Lima.

	Estadísticos					
	n	Media	Desv. típ.	Coef. variación	Mínimo	Máximo
Lecto-escritura	6	115.9	26,6	23%	76	146

Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

De igual manera, se observa en la tabla 1 los niveles de logro del aprendizaje significativo por cada dimensión; es decir, en lectura y en escritura de manera independiente.

En la dimensión de aprendizaje significativo de lectura, todos los alumnos inclusivos del grupo de estudio se encuentran en proceso, mientras que en los otros niveles no se tiene ningún estudiante. Por otro lado, en la dimensión de aprendizaje significativo de la escritura, se aprecia que el 50% (3) de los alumnos se encuentran en proceso. En tanto que el 33%, que equivale a dos alumnos han logrado el

aprendizaje significativo de la escritura, y sólo un alumno que representa al 17% se encuentra en el nivel de aprendizaje de inicio, tal como se evidencia las figuras respectivamente.

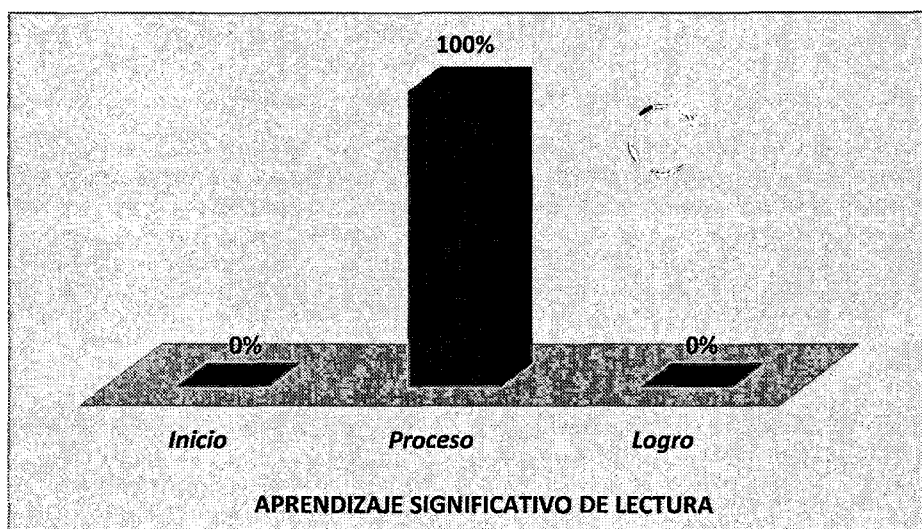


Figura 4. Nivel de aprendizaje significativo de lectura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en escuelas inclusivas de la RED N° 12-UGEL 05 de San Juan de Lurigancho – Lima.

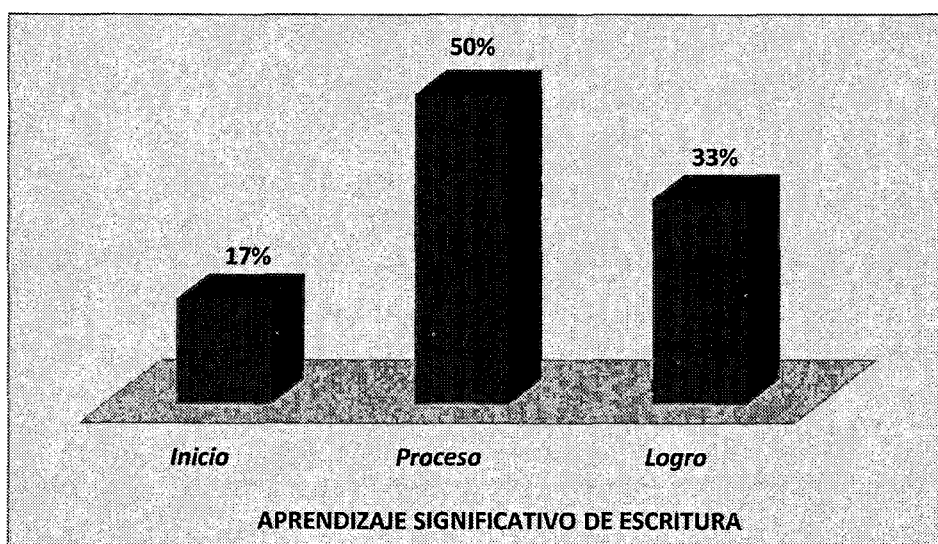


Figura 5. Nivel de aprendizaje significativo de escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en escuelas inclusivas de la RED N° 12-UGEL 05 de San Juan de Lurigancho – Lima.

4.1.2 Niveles de logro del aprendizaje significativo en la lecto escritura por alumno.

Seguidamente, se presenta los niveles de logro del aprendizaje significativo en lectura y escritura por cada uno de sus indicadores y para cada uno de los alumnos de la muestra de estudio. Es decir, para los seis alumnos inclusivos respectivamente. Asimismo, con estos resultados se ha elaborado el perfil del logro del aprendizaje significativo de la lecto-escritura.

Dimensiones/indicadores		Nivel		
		Inicio	Proceso	Logro
Lectura	RA			1
	ESS			1
	LVAS		1	1
	LVAP		1	1
	LOT			1
Escritura	CP		1	
	CO		1	
	END	1		
	EA	1		
	DV			1
	DS		1	
	DP		1	

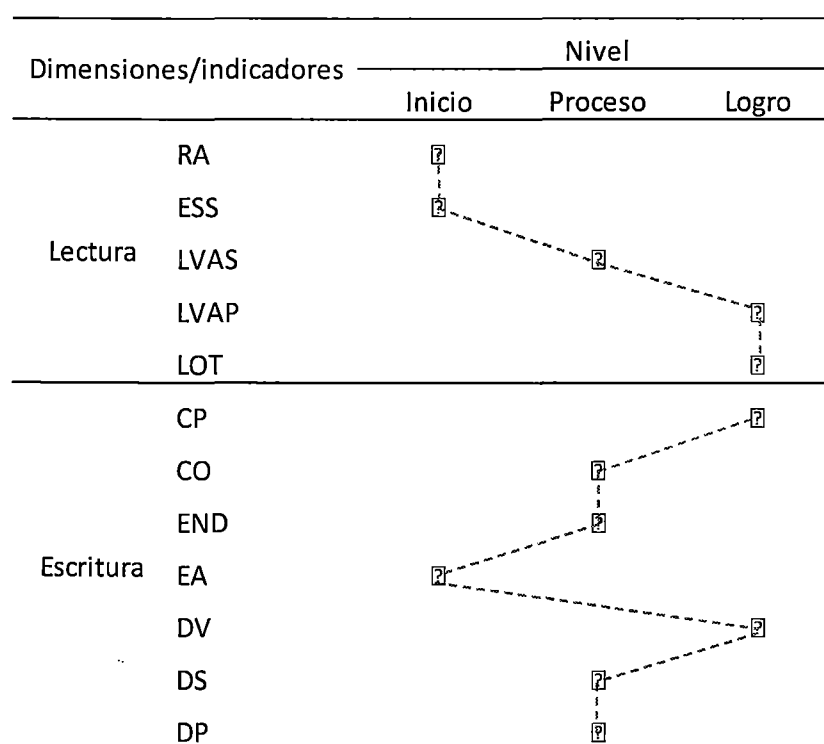
Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

Figura 6. Perfil de nivel de aprendizaje significativo sobre lecto-escritura del alumno Luis Fernando.

De figura 6, que corresponde al perfil del aprendizaje significativo sobre lecto-escritura del alumno Luis Fernando, se observa en forma general en la dimensión de lectura, en los indicadores de reconociendo de alógrafos, emparejamiento de letras según sonido y lectura oral de texto el nivel de aprendizaje es de logro; en tanto que en los indicadores de lectura en voz alta de sílabas y palabras se encuentran en proceso de aprendizaje. En la

dimensión de escritura, el alumno ha logrado sólo escribir dictados de vocales, en dictado de sílabas y palabras así como en el copiado de palabras y oraciones se encuentra en proceso de aprendizaje; mientras que en escritura de los nombres de dibujos y en escritura autónoma se encuentra en inicio de aprendizaje.

En forma global, se puede apreciar que el nivel de aprendizaje significativo en lecto-escritura que obtuvo el alumno se encuentra en proceso con un puntaje acumulado de 116,5 puntos de la escala.



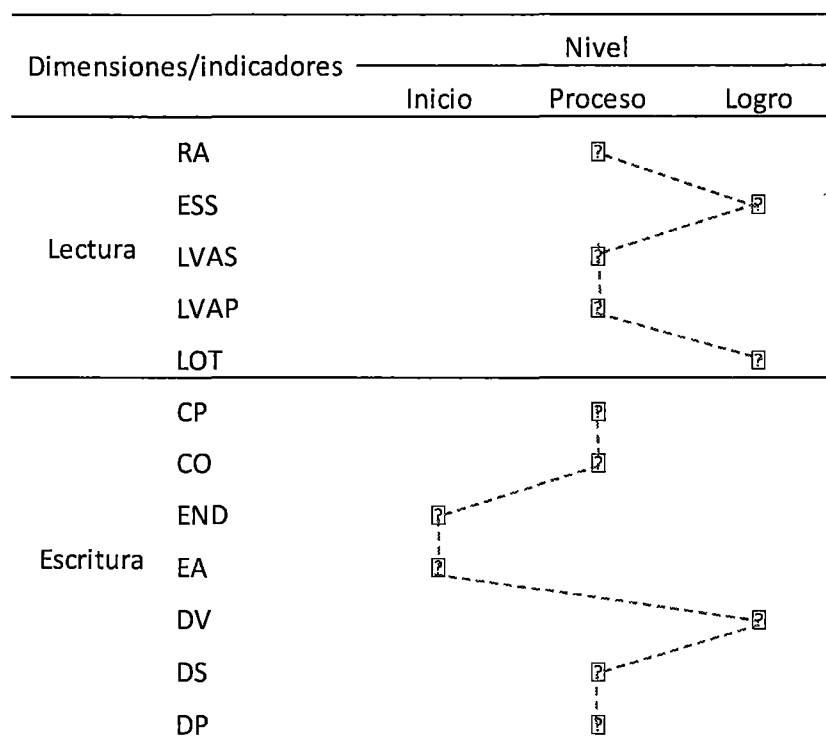
Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

Figura 7. Perfil de nivel de aprendizaje significativo sobre lecto-escritura del alumno Karlo Martín.

En figura 7, del perfil del aprendizaje significativo en lecto-escritura del alumno Karlo Martín, en la dimensión de lectura que se encuentra en los indicadores de reconocimiento de alógrafos y en emparejamiento de letras

según sonido el nivel de aprendizaje se encuentra en proceso; en lectura en voz alta de sílabas el nivel de aprendizaje es de proceso; en tanto que en los indicadores de lectura en voz alta de palabras y en lectura oral de un texto el nivel de aprendizaje es de logro. Mientras que en lectura en voz alta de palabras y lectura oral de un texto fue de logro. En la dimensión de escritura, en los indicadores de copiado de palabras y dictado de vocales el nivel de aprendizaje es de logro, en los indicadores de copiado de oraciones, escritura de los nombres de dibujos, dictado de sílabas y palabras el aprendizaje se encuentra en proceso; y sólo en el indicador de escritura autónoma el aprendizaje es de inicio.

En forma global, se puede concluir que el nivel de aprendizaje significativo en lecto-escritura que obtuvo el alumno se encuentra en proceso con un puntaje acumulado de 120 puntos de la escala.

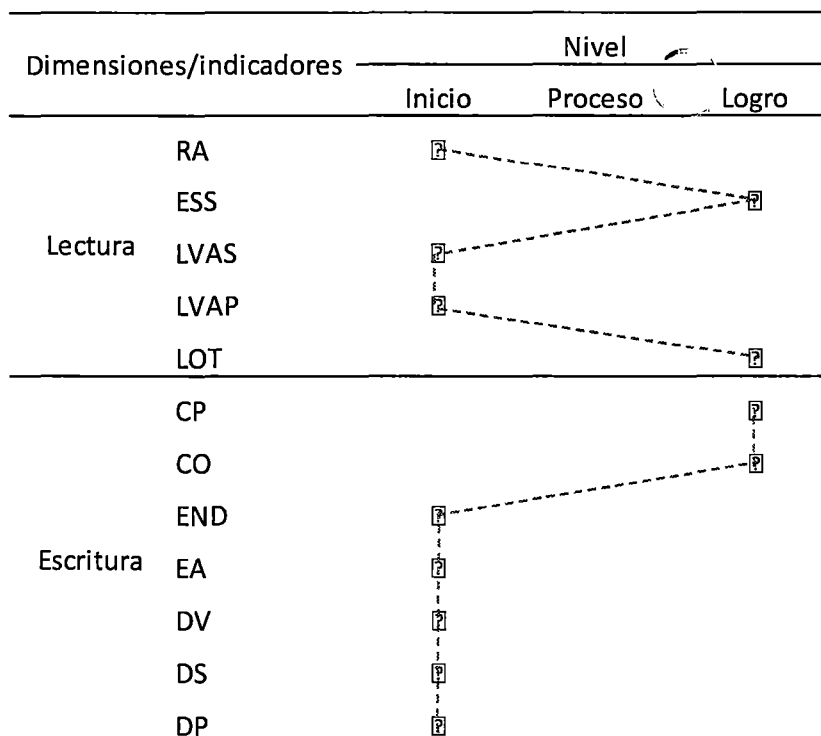


Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

Figura 8. Perfil de nivel de aprendizaje significativo sobre lecto-escritura de la alumna Juliana Karina.

En la figura 8, del perfil de lecto-escritura que corresponde a la alumna Juliana Karina, en la dimensión de lectura, los indicadores de emparejamiento de letras según sonido y lectura oral de un texto el nivel de aprendizaje es de logro; en los indicadores de reconocimiento de alógrafos, lectura en voz alta de sílabas y lectura en voz alta de palabras el nivel de aprendizaje se encuentra en inicio. En la dimensión de escritura, en los indicadores de copiado de palabras, dictado de sílabas y oraciones el nivel de aprendizaje se encuentra en proceso, en los indicadores escritura de los nombres de dibujos y en escritura autónoma el nivel de aprendizaje se encuentra en inicio y sólo en el indicador de dictado de vocales el nivel de aprendizaje es de logro.

Por lo tanto, en forma general se puede concluir que el nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura que obtuvo el alumno se encuentra en proceso con un puntaje total de 96 puntos de la escala.

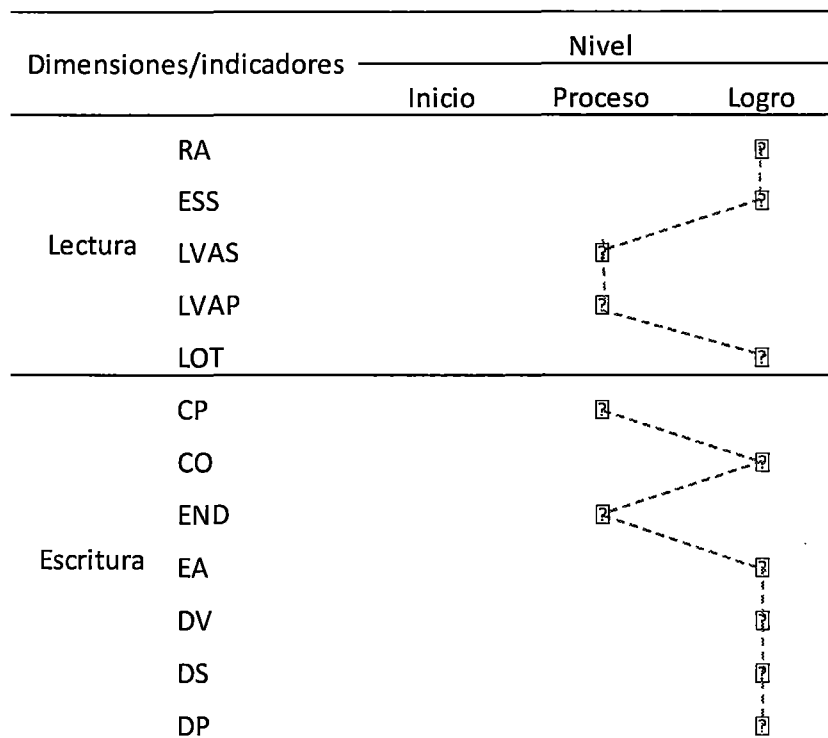


Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

Figura 9. Perfil de nivel de aprendizaje significativo sobre lecto-escritura del alumno Estéfano.

En la figura 9, del perfil de lecto-escritura que corresponde al alumno Estéfano, en la dimensión de lectura, los indicadores de emparejamiento de letras según sonido y lectura oral de un texto el nivel de aprendizaje es de logro; en los indicadores de reconocimiento de alógrafos, lectura en voz alta de sílabas y lectura en voz alta de palabras el nivel de aprendizaje se encuentra en inicio. En la dimensión de escritura, en los indicadores de copiado de palabras y oraciones el nivel de aprendizaje es de logro; mientras que en los indicadores es se encuentra en inicio de aprendizaje.

Por lo tanto, de manera global se puede apreciar que el nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura que obtuvo el alumno se encuentra en inicio con un puntaje acumulado de 76 puntos de la escala.



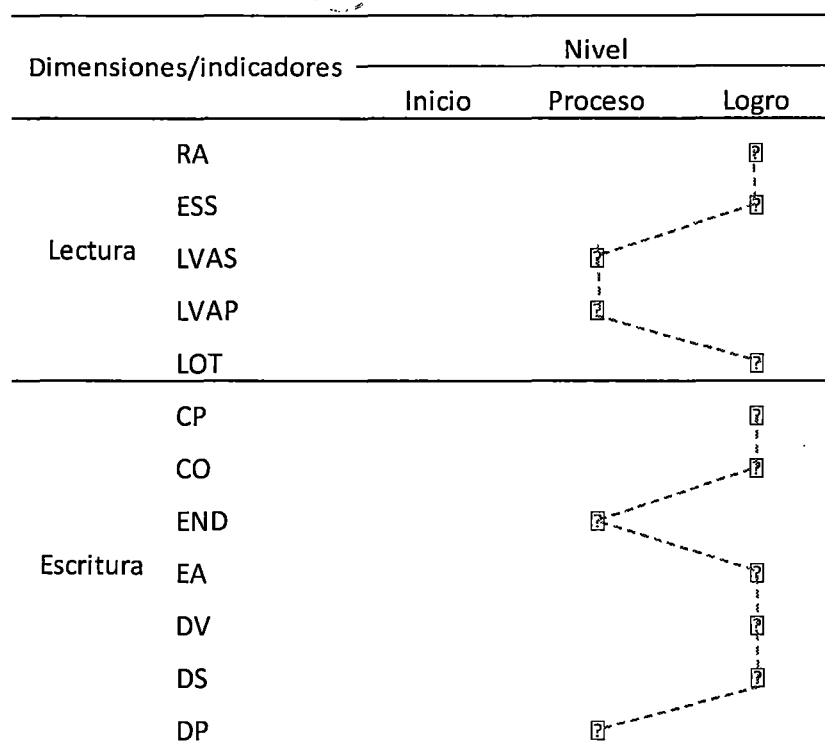
Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

Figura 10. Perfil de nivel de aprendizaje significativo sobre lecto-escritura de la alumna Fiorella.

De figura 10, se observa en la dimensión de lectura, en los indicadores de reconocimiento de alógrafos, emparejamiento según sonido y en lectura oral de un texto, el nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura de la alumna Fiorella son de logro. Mientras que en lectura en voz alta de sílabas y de palabras el nivel de aprendizaje se encuentran en proceso. En la dimensión de escritura, se ha logrado el aprendizaje significativo de la lecto-escritura en los indicadores de copiado de oraciones, escritura autónoma y en dictado de vocales, sílabas y palabras. En tanto que en los indicadores

de copiado palabras y escritura de los nombres de dibujos el nivel de aprendizaje es de proceso.

En forma general, se puede apreciar que el nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura que obtuvo la alumna es de logro con un puntaje acumulado de 141 puntos de la escala.



Fuente: Aplicación de M.E.D.L.E./adaptado.

Figura 11. Perfil de nivel de aprendizaje significativo sobre lecto-escritura de la alumna Madelen.

Finalmente en la figura 11, en la dimensión de lectura, en los indicadores de reconocimiento de alógrafos, emparejamiento según sonido y en lectura oral de un texto, el nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura de la alumna Madelen es de logro. Mientras que en lectura en voz alta de sílabas y de palabras el nivel de aprendizaje se encuentran en proceso. En la dimensión de escritura, la alumna ha logrado el aprendizaje significativo de la

lecto-escritura en la mayoría de los indicadores excepto en escritura de nombres de dibujos y en dictado de palabras por estar en el nivel de proceso de aprendizaje.

En forma global, se puede apreciar que el nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura que obtuvo la alumna es de logro con un puntaje acumulado de 146 puntos de la escala.

4.1.3 Prueba de significancia estadística de la hipótesis de investigación

Este contraste se realizó con la estadística de prueba paramétrica de t de Student para una media en razón a que los datos obtenidos cumplen la propiedad de la normalidad y no se conoce el parámetro poblacional de varianza. Para el cual, se formula la hipótesis estadística en los siguientes términos.

Ho: *El nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en las escuelas inclusivas de la RED N° 12 de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho-Lima es el esperado; es decir, es de logro.*

(esto es: $\mu \geq 138$)

Ha: *El nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en las escuelas inclusivas de la RED N° 12 de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho-Lima no es el esperado; es decir, se encuentra en inicio, proceso o ambos.*

(esto es: $\mu < 138$)

Para realizar la prueba de hipótesis, existen dos métodos: el método clásico y el método del valor probabilístico o nivel de significación observada ($p\text{-value} = \text{Sig.}$). El primero se determina comparando el valor calculado de la estadística de prueba y su respectivo valor teórico, en tanto que en el segundo se compara el nivel de significancia observada; probabilidad mínima, con el nivel de significancia asumida

(Ritchey, 2008). Para el presente trabajo, se utilizó el segundo método, cuyo resultado se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 2

Prueba de t de Student del aprendizaje significativo de la lecto-escritura por los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en escuelas inclusivas de la RED N° 12-UGEL 05 de San Juan de Lurigancho – Lima.

Variable	n	Media	gl	t	p-value
Lecto-escritura	6	115.9	5	-2.04	0.048

$p < 0.05$

En base a los resultados que se muestra en la tabla 2, se observa que el valor de la estadística de prueba t de Student para una media tiene un valor de -2,04 al cual le está asociado un valor probabilístico (p-value) de 0,048. Comparando este valor con el nivel de significancia asumida de 0,05; se determina que es menor, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a), “El nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en las escuelas inclusivas de la RED N° 12 de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho-Lima no es esperado; es decir, se encuentra en inicio, proceso o ambos”. Resultado que confirma la hipótesis de investigación del trabajo de investigación.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De los resultados obtenidos en la evaluación de los estudiantes se encuentra que el nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura en los estudiantes con discapacidad intelectual es de proceso tal como se evidencia en la tabla 1 y figura 3 con 115,9 puntos de la escala. Los datos se encuentran entre un valor mínimo de

76 y 146 puntos, con una variabilidad de 23% (<30%), este resultado significa que los alumnos realizan en el bloque de la lectura de manera regular las siguientes dimensiones: lectura en voz de sílabas y lectura en voz alta de palabras.

Asimismo en el bloque de la escritura también realizan de manera regular las siguientes dimensiones: copia de palabras, copia de oraciones, dictado de sílabas y dictado de palabras. No logrando las siguientes dimensiones: escritura de nombres de dibujo y escritura autónoma; el cual concuerda de acuerdo a lo vertido por García (2001) “que el aprendizaje de la lecto-escritura requiere algo más que la comprensión del principio alfabético”.

Respecto al objetivo específico 2, establecer los perfiles del aprendizaje significativo de la lecto-escritura en niños con discapacidad intelectual y según los resultados que se tiene en la tabla 2, se evidencia que hay más niñas que están en proceso y logro mientras que los niños se encuentran en inicio y en proceso en la lecto-escritura. Se sabe que, el aprendizaje significativo es cuando se modifica y evoluciona la nueva información de las estructuras cognitivas logrando así despertar el interés de los alumnos y por lo mismo, su deseo de participar y de expresarse con entusiasmo y sin temor, los alumnos de discapacidad intelectual incluidos en instituciones educativas inclusivas, deben encontrar sentido en lo aprendido en las habilidades de lecto escritura, asociándolo, de manera espontánea, con sus propias expectativas, con sus experiencias y saberes previos; estimulando su imaginación y proponiendo un desafío a sus propias habilidades. Ausubel (1983) indica que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente.

CONCLUSIONES

1. El nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en la escuelas inclusivas de la Red N° 12 de la Ugel 05 de San Juan de Lurigancho de Lima, es de proceso con un promedio de 115,9 puntos de la escala, que en indicadores porcentuales representa al 50% de los alumnos, seguido del nivel de logro con el 33% y de inicio con el 17%.
2. El nivel de aprendizaje significativo en las dimensiones de lectura es de proceso en el 100% de los alumnos y en la dimensión de escritura el nivel predominante es de proceso en el 50% de los estudiantes, seguido del nivel de logro con el 33% y de inicio con el 17% del total del grupo de estudio.
3. El nivel de aprendizaje significativo de la lecto-escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado de primaria en las escuelas inclusivas de la Red N° 12 de la Ugel 05 de San Juan de Lurigancho-Lima no es el esperado, esto es estadísticamente significativo ($p < 0,05$) de acuerdo a la estadística de prueba de t de Student.
4. En los perfiles de aprendizaje significativo de la lecto - escritura se evidencia que las niñas están en nivel de proceso y logro mientras los niños se encuentran en nivel de inicio y en proceso.

RECOMENDACIONES

1. Que los docentes se capaciten en metodologías, técnicas, y estrategias para la atención de los niños con necesidades educativas especiales – discapacidad intelectual de las escuelas básicas regulares inclusivas.
2. Que los docentes apliquen el test de MEDLE, ya que esto ayudara a identificar los puntos fuertes y débiles que muestra en estas habilidades de lecto escritura.
3. Para tener un buen aprendizaje en la lecto escritura es necesario desarrollar la conciencia fonológica en los niños; esta actividad debe ser realizado por los profesores como también los padres de familia.
4. Que los Directores de los centros educativos básica regular inclusivas se sensibilicen frentes a las problemáticas de los niños con Necesidades educativas especiales incluidos

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

1.- FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:

- Ainscow M. (2003) Innovaciones en el campo de las Necesidades Educativas Especiales: Seminario. Documento inédito, España.
- Arantzazu G. (2002) Aprendizaje Significativo y Educación Ambiental: Una propuesta para la mejora educativa, Universidad de Navarra, España.
- Arnaiz Sánchez P. y Ruiz Jiménez S. (2001) La Lecto- Escritura en la Educación Infantil. *"Unidades didácticas y aprendizaje significativo"* Editorial Aljibe, Málaga
- ArnaizSánchez, P. (2003) Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Editorial Aljibe, Málaga.
- Ausubel D. (1978) Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. Editorial Trillas, México.
- Ausubel D, Sullivan E. y Penhos J. (1983) El Desarrollo Infantil: El desarrollo de la personalidad. 1ª ed. Editorial Paidós, Barcelona.
- Bomboir A. (1971) La Pedagógica Correctiva. Editorial Morata, Madrid.
- Blanco R. (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín 48, Editorial Abril, Santiago de Chile.
- Ccora Quispe N. (2001) El Enfoque Constructivista en el Aprendizaje Significativo de la Lecto Escritura en los niños del 1er Grado – Primaria del Centro Educativo de Menores Cooperativo. Universidad Nacional de Huancavelica, Perú.
- Cabada J. (1980) La Educación Especial: Situación actual y expectativas. Editorial Cincel-Kapelusz, Madrid
- Coll C. (1987) Psicología y Currículum. Editorial Laila, Barcelona.
- Cuetos F. (2002) Psicología de la lectura. *Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- Cuetos F, Rodríguez B. y Ruano E. (2000) Evaluación de los Procesos Lectores, Editorial TEA, Madrid.

- Crisólogo A. (2003) Diccionario Pedagógico. 2da. Edición. Editorial Abedul, Perú.
- Delors J. (1996) La educación a lo largo de la vida: En la educación encierra un tesoro. Editorial FAE México.
- Durivage J. (1984) Desarrollo del niño, educación y psicomotricidad. Editorial Alianza, Madrid.
- Duk C. (1997) El Enfoque de la educación inclusiva. Fundación INEN.
- Ehri L. (1997) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. Editorial EOS España.
- Ferreiro E. (1996) Procesos de Lectura y Escritura. Editorial FAE, México.
- Fierro. (1987) La persona con Retraso Mental, Editorial MEC. Madrid.
- García Vidal J. y Manjón D. (2001) Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica: Lectura y escritura. Vol. II. Editorial EOS, Madrid.
- Godoy P. (2001) La educación inclusiva. Editorial Santiago, Chile.
- Gutiérrez V. (1975) Niños Excepcionales Etiología, Detección y Prevención. Editorial San Marcos, Perú.
- Huerta M. (2001) Enseñar a Aprender Significativamente. 1era Edición, Editorial San Marcos, Perú.
- Huamán F. y Zacarías M. (2001) El Aprendizaje Significativo de la dinámica a través del método del descubrimiento en los alumnos del 5to grado del C.E.F. Santa Rosa. Universidad Nacional de Huancavelica, Perú.
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (1993), Perú.
- Ministerio de Educación (2006) Evaluación Psicopedagógica para la inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Perú.
- Marco M. y Lleana G. (2003) Cambio Conceptual: Análisis Crítico y Propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo, Universidad de Navarra, España.
- Novak G. (1986) Aprendiendo a Aprender. Editorial Labor, España.
- Olórtégui F. (1997) Psicología del Aprendizaje. 1ra. Edición, Editorial San Marcos, Perú.

- Ortiz C. (1995) Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. Editorial Verdugo, Madrid.
- Pearson R. (2001) Detección temprana de niños en riesgo de problemas de lectoescritura. Editorial Ledos, Canadá.
- Quintana H. y Cámac S. (2003) Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. 1ra. Edición, Editorial San Marcos, Perú.
- Sanvicens A. (1984) Introducción a la Pedagogía. Editorial Barcanova, Barcelona.
- Sánchez Carlessi y otros (1996) Metodología y Diseño de la Investigación Científica. 2da Edición, Editorial Mantaro, Perú.
- Unesco (1983), La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación. Editorial Sígueme. Salamanca.
- Unicef y Unesco (2000). Hacia el desarrollo de las escuelas Inclusivas. Editorial Sígueme. Salamanca.
- Unesco (2000) Participación en la educación para todos: la Inclusión de alumnos con discapacidad. Boletín EFA.
- Zavalloni R. (1973) Introducción a la Pedagogía Especial. Editorial Herder, Barcelona.

2.- FUENTES HEMEROGRÁFICAS:

- Contexto Educativo/ 9 Julio 2000/ Aprendizaje Significativo/ Prof. Sergio Dávila Espinoza.
- Contexto Educativo y Nueva Alejandría Internet/Copywrigth 2000/Aprendizaje Significativo/Lic. Natalia Gil – U. JF Kennedy-Argentina.
- INER, 1993.
- Instituto Peruano de Desarrollo Empresarial. Diplomado de Educación Inclusiva, módulo I. (2009)

- Instituto Peruano de Desarrollo Empresarial. Diplomado de Educación Inclusiva, módulo II. (2009)
- Instituto Peruano de Desarrollo Empresarial. Diplomado de Educación Inclusiva, módulo III. (2009)
- Revista Electrónica de Investigación Educativa/vol. 5 N° 2-2003/Cognición Situada y Estrategias para el Aprendizaje Significativo/Lic. Frida Díaz Barriga.
- Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 13 – Septiembre 2003.
- Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008 DITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- EL PERUANO (2006) Normas Legales de Educación Inclusiva.

3.- FUENTES ELECTRÓNICAS:

En las fuentes electrónicas que se utilizó para recaudar más información sobre el trabajo de investigación fueron:

- njckelineib.**Aprendizaje significativo.** 2009; [3 páginas]. Disponible en:<http://www.slideshare.net/njckelineib/aprendizaje-significativo-1759504>
Consultado Marzo 20, 2010.
- Artículos relacionados. **Teoría del Aprendizaje Significativo.** 2009; [9 páginas]. Disponible en: info@educainformatica.com.ar
Consultado en Mayo 10. 2010
- Educacion2009. **Teoría del Aprendizaje Significativo.** 2009; [2: 46 minutos]. Disponible en:<http://www.youtube.com/watch?v=fBChQk9r9zl&feature=related>
Consultado Abril 12, 2010
- Osovado. **Video que explica la teoría propuesta por Ausubel en relación al aprendizaje significativo.** 2009; [5: 39 minutos]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=IR8LfA0JgrM&feature=related>
Consultado Marzo 23, 2010



ANEXO

MATRIZ DE CONSISTENCIA

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTO - ESCRITURA EN LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
DEL 1ER GRADO – NIVEL PRIMARIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA RED Nº 12 UGEL 05 DE SAN JUAN DE LURIGANCHO
- LIMA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	TIPO: NIVEL: DISEÑO:	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE DATOS
¿Cuál es el nivel de aprendizaje significativo de la lecto escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – Nivel primaria en las escuelas inclusivas Red Nº 12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho - Lima?	OBJETIVO GENERAL: Determinar el nivel de aprendizaje significativo de la lecto escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – Nivel primaria en Escuelas Inclusivas Red Nº12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho –Lima. OBJETIVO ESPECÍFICO: - Caracterizar a los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – nivel primario en escuelas inclusivas Red Nº12 Ugel 05 S.J.L. – Lima. - Establecer los perfiles del aprendizaje significativo de la lecto escritura en alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado nivel primario en escuelas inclusivas Red Nº12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho - Lima. - Identificar el nivel de logro del aprendizaje significativo de la lecto escritura en los alumnos con discapacidad intelectual del 1er grado – Nivel primaria en escuelas inclusivas Red Nº12 Ugel 05 S. J. L. –Lima, según edad y sexo.	Hi: Los alumnos con discapacidad intelectual de 1er grado - Nivel primaria de las escuelas inclusivas Red Nº12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima demuestran tener un nivel de inicio en el aprendizaje significativo de la lecto - escritura. Ho: Los alumnos con discapacidad intelectual de 1er grado - Nivel primaria de las escuelas inclusivas Red Nº12 Ugel 05 San Juan de Lurigancho – Lima no demuestran tener un nivel de inicio en el aprendizaje significativo de la lecto - escritura.	UNIVARIABLE Aprendizaje significativo de la lecto escritura INTERVINIENTES: Sexo Discapacidad Grado de estudios y nivel Docente	TIPO: Básica sustantiva NIVEL: Descriptivo METODO: Descriptivo DISEÑO: Descriptivo simple M → O	POBLACIÓN Estará conformada por los 20 alumnos con N.E.E. del tipo de discapacidad intelectual desde inicial hasta el 6to grado del nivel primario incluidos en las instituciones educativas de la Red Nº 12 Ugel 05 S.J.L.- Lima. MUESTRA: Estuvo constituida por 6 alumnos con discapacidad intelectual del 1ER grado de nivel primario incluidos en las instituciones educativas de la Red Nº12 Ugel 05 S.J.L. – Lima. MUESTREO: Es de tipo intencional no probabilístico.	TÉCNICAS: Observación Fichaje Estadística descriptiva Pruebas Psicométrica INSTRUMENTOS: Fichas bibliográficas y de resumen Instrumento de Evaluación: MEDLE adaptado para los alumnos con discapacidad intelectual leve y/o moderado.	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA: Para determinar medidas de tendencia central y de dispersión. ESTADÍSTICA INFERENCIAL: Para la contrastación de la Hipótesis.

40

FICHA DEL

VALIDACIÓN

DEL

INSTRUMENTO

42

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO "TEST DE MEDLE" SOBRE EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN "APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL 1ER GRADO NIVEL PRIMARIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA RED N° 12 UGEL 05 -SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA"

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y Nombres del experto: Celedonio Tenclo, Esther C.
 1.2 Cargo e Institución de Docencia: Profesora de Aula CENE "Los Pinos"
 1.3 Instrumento: **TEST DE MEDLE MODIFICADO**
 1.4 Modificado por: Quispe Durand, Magaly Ivonne y Quezada Alarcón, Javier Roberto

II. ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIEN 0-20	REGULAR 21-40	BUENA 41-60	MUY BUENA 61-80	EXCELENTE 81-100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio			49		
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables		40			
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología			52		
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica			56		
EFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad			55		
FUNCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del nuevo enfoque pedagógico			41		
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos			41		
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones			50		
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnóstico			52		

III. OPINION DE APLICABILIDAD:

La aplicación del "Test de Medle" es bueno tener en cuenta los materiales y tamaño en el momento de la aplicación.

IV. PROMEDIO DE VALORACION:

Huancavelica Octubre 2010


EXPERTO

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO "TEST DE MEDLE" SOBRE EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN "APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL 1ER GRADO NIVEL PRIMARIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA RED N° 12 UGEL 05 -SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA"

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y Nombres del experto: PEREZ DIAZ, IGNACIO DE LOYOLA
 1.2 Cargo e Institución de Docencia: PSICOLOGO EDUCATIVO.
 1.3 Instrumento: **TEST DE MEDLE MODIFICADO**
 1.4 Modificado por: Quispe Durand, Magaly Ivonne y Quezada Alarcón, Javier Roberto

II. ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20	REGULAR 21-40	BUENA 41-60	MUY BUENA 61-80	EXCELENTE 81-100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio				X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					X
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					X
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica				X	
EFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				X	
FUNCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del nuevo enfoque pedagógico					X
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos					X
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnóstico					X

III. OPINION DE APLICABILIDAD:

El instrumento seleccionado tiene validez y coherencia por lo que se sugiere ser aplicado en su investigación. Aprobado.

IV. PROMEDIO DE VALORACION: Excelente.

Huancavelica Octubre 2010



EXPERTO

Mg. IGNACIO DE LOYOLA PEREZ DIAZ
 Psicólogo Clínico Educativo
 CPP 2623

4)

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO "TEST DE MEDLE" SOBRE EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN "APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL 1ER GRADO NIVEL PRIMARIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA RED N° 12 UGEL 05 –SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA"

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y Nombres del experto: BAHARRUEZ BERNABEL FANNY MERCEDES.
- 1.2 Cargo e Institución de Docencia: PSICOLOGA - COORDINADORA DE SOANEE.
- 1.3 Instrumento: **TEST DE MEDLE MODIFICADO**
- 1.4 Modificado por: Quispe Durand, Magaly Ivonne y Quezada Alarcón, Javier Roberto

II. ASPECTOS DE VALIDACION:

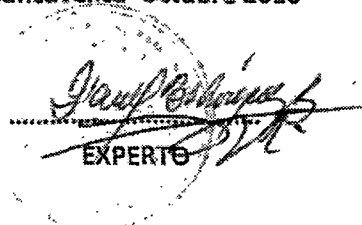
INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20	REGULAR 21-40	BUENA 41-60	MUY BUENA 61-80	EXCELENTE 81-100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio			✓		
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables			✓		
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología			✓		
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica			✓		
EFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad			✓		
FUNCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del nuevo enfoque pedagógico			✓		
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos			✓		
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones			✓		
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnóstico			✓		

III. OPINION DE APLICABILIDAD:

Si es factible de aplicabilidad al grupo de alumnos con discapacidad intelectual leve y moderada.

IV. PROMEDIO DE VALORACION: 45.

Huancavelica Octubre 2010


EXPERTO

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO "TEST DE MEDLE" SOBRE EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN "APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL 1ER GRADO NIVEL PRIMARIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA RED N° 12 UGEL 05 -SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA"

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y Nombres del experto: *Watanabe Morillas Carlo Félix*
 1.2 Cargo e Institución de Docencia: *Director - CEBE "Los Pinos"*
 1.3 Instrumento: **TEST DE MEDLE MODIFICADO**
 1.4 Modificado por: **Quispe Durand, Magaly Ivonne y Quezada Alarcón, Javier Roberto**

II. ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20	REGULAR 21-40	BUENA 41-60	MUY BUENA 61-80	EXCELENTE 81-100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio				X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				X	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				X	
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica				X	
EFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				X	
FUNCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del nuevo enfoque pedagógico				X	
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos				X	
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones					X
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnóstico					X

III. OPINION DE APLICABILIDAD:

El instrumento si muestra fiabilidad. dado que permite conocer el grado de aprendizaje en un enfoque inclusivo.

IV. PROMEDIO DE VALORACION:

Muy Bueno



Huancavelica Octubre 2010
[Signature]
 EXPERTO

INFORME DE OPINION DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO "TEST DE MEDLE" SOBRE EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN "APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTOESCRITURA EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL 1ER GRADO NIVEL PRIMARIA EN ESCUELAS INCLUSIVAS DE LA RED N° 12 UGEL 05 -SAN JUAN DE LURIGANCHO - LIMA"

I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Apellidos y Nombres del experto: Psic. Rolando M. Poma Arroyo
 1.2 Cargo e Institución de Docencia: Docente de FED - UNH
 1.3 Instrumento: **TEST DE MEDLE MODIFICADO**
 1.4 Modificado por: Quispe Durand, Magaly Ivonne y Quezada Alarcón, Javier Roberto

II. ASPECTOS DE VALIDACION:

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20	REGULAR 21-40	BUENA 41-60	MUY BUENA 61-80	EXCELENTE 81-100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje propio				X	
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				X	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				X	
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica				X	
EFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				X	
FUNCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del nuevo enfoque pedagógico				X	
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teóricos-científicos				X	
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones				X	
METODOLOGIA	Las estrategias responde al propósito del diagnóstico				X	

III. OPINION DE APLICABILIDAD:

.....

IV. PROMEDIO DE VALORACION: Muy Buena

Huancavelica Octubre 2010


 Rolando M. Poma Arroyo
 PSICOLOGO
 EXPERTO



TEST DE MEDLE

DESCRIPCIÓN DEL TEST DE MEDLE

1.- Ficha Técnica:

Nombre	: Materiales para el Examen Diagnóstico de La Lectura y La Escritura (MEDLE)
Autores	: Jesús García Vidal y Daniel Gonzales Manjón
Procedencia	: Ediciones EOS
Año	: 2001
Adaptación	: Materiales Para el Examen Diagnóstico de La Lectura y La Escritura Adaptada para alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada. (MEDLE)
Autores	: M.I. Durand Quispe y J.R. Quezada Alarcón
Administración	: Individual
Rango de aplicación:	Alumnos incluidos en el 1º y 2º grado de educación primaria.
Duración	: Tiempo estimado 1 hora.
Material	: Test de MEDLE adaptado y hoja de registro
Significación	: Evaluación de la lecto – escritura. Evaluación de los mecanismos de codificación y decodificación.

2.- Objetivo:

Evaluar e identificar los puntos fuertes y débiles de la codificación y decodificación.

Se trata de una prueba centrada específicamente en la evaluación de los mecanismos de codificación y decodificación de palabras, por lo que para un examen detallado de habilidades más complejas, como la comprensión o la composición escritas, es preciso recurrir a otros instrumentos.

Se ha procedido de este modo porque MEDLE adaptado para alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada, parte de un modelo cognitivo del proceso lector y el proceso de escritura, en el que se asume que la comprensión y la composición escrita requieren el dominio de los mecanismos básicos de acceso al léxico (lectura de palabras) y de reproducción léxica (escritura de palabras), pero

dependen luego de otros procesos específicos y de más alto nivel, que no se examinan con este instrumento.

3.- Estructura:

La prueba se agrupa en dos bloques: el primer bloque que consta de **la lectura** y el segundo bloque que consta de **la escritura**.

3.1. Primer bloque: LA LECTURA, fases: En este bloque de la lectura hay cuatro fases.

3.1.1 Identificación de letras: En la primera fase se incluye dos pruebas, la primera está destinada a medir la capacidad de los niños para identificar las letras como iguales o diferentes y la segunda prueba está destinada a medir el emparejamiento según el sonido. Así tenemos.

- Primera prueba llamada **reconocimiento de alógrafos**, pretende identificar la eventual existencia de dificultades en el reconocimiento perceptivo de grafemas. Para ello hemos elegido las 10 más representativas del abecedario (las vocales **a, e, i, u** excepto la **“o”** y las siguientes consonantes: **/d/, /m/, /x/, /c/, /p/, /q/**), las cuales pueden estar en minúsculas y/o mayúsculas, con diferentes tipos de letra, tamaño y algunas con negrita. Sobre una hoja se muestra diez filas, cada fila consta de cuatro letras aisladas para que el niño las reconozca, las identifique y las nombre, luego con o sin ayuda tachará el **sí** cuando las cuatro letras son las mismas o el **no** si alguna de las cuatro letras es diferente. Para ello el evaluador citará un ejemplo. Ya que el total de filas es 10 en la que cada fila tiene un valor de 1.5 punto, la puntuación en esta tarea en total es 15 puntos.
- Como segunda prueba tenemos **el emparejamiento según sonido**, esta prueba examina el conocimiento de las reglas de conversión grafema – fonema de tipo contextual.
Para ello se consideró en una hoja seis filas cada fila con un par de sílabas de las cuales una de las filas es para que el evaluador pueda realizar el ejemplo y las cinco restantes es para que el niño lo pueda

realizar, cada par de sílabas tienen diferente longitudes, diferentes consonantes que puedan sonar igual (ejemplo: gue y ge, ce y ze, etc). En esta tarea el evaluador puede apoyar al niño en las reglas de conversión grafema fonema y este poder tachar el “sí”, si es que suenan igual y el “no”, si es que suenan diferentes. Ya que el total de filas es 5 en la que cada fila tiene un valor de 2 puntos, la puntuación en esta tarea en total es 10 puntos.

3.1.2 Lectura en voz alta de Sílabas: en esta segunda fase se presentan sílabas aisladas, con estructuras silábicas simples y complejas en la que ayudaran a comprobar el funcionamiento de la ruta fonológica, para ello los niños tienen que leer en voz alta una lista de 25 sílabas con las siguientes estructuras silábicas: 12 sílabas cv, 6 sílabas ccv, 3 sílabas vc y 4 sílabas cvc. Ya que el total de sílabas es 25 cada sílaba tendrá el valor de 1 punto, la puntuación en esta tarea en total es 25 puntos.

3.1.3 Lectura en voz alta de Palabras: tercera fase, en esta fase se pretende ofrecer una estimación del vocabulario visual de palabras familiares a través de la decodificación de la palabra y de la fluidez en la misma, en caso de ser leídas por vía fonológica aporta datos sobre el grado de automatización de las reglas de conversión grafema fonema. En esta prueba el niño tiene que leer en voz alta una lista de 18 palabras formadas por sílabas de diferente complejidad (simples, regulares y complejas), así tenemos: 8 palabras de sílabas simples, en la que cada palabra tiene un valor de 1 punto que en total haría de 8 puntos; 6 palabras de sílabas regulares, en la que cada palabra tiene un valor de 1.5 punto que en total haría de 9 puntos; 4 palabras de sílabas complejas, en la que cada palabra tiene un valor de 2 puntos que haría un total de 8 puntos. La puntuación general en esta tercera fase en total es 25 puntos.

3

3.1.3 Lectura Oral de un Texto: cuarta fase, el objetivo es analizar el grado de decodificación de los signos de puntuación, así como la influencia facilitadora o no del contexto significativo en la decodificación de las palabras de alta frecuencia o palabras “familiares”. Para ello, se le pide que lea en voz alta un pequeño cuento pictográfico en el que aparecen los principales signos de puntuación (el niño tiene que leer respetando estos signos). Concretamente, se le puntúan los 5 signos señalados en la hoja (4 puntos y 1 punto y coma); donde cada punto (.) tiene el valor de 5 puntos, en total harían 20 puntos; y el punto y coma (;) tiene el valor de 5 puntos, en total haría 5 puntos. La puntuación total en esta fase es 25 puntos.

3.2. Segundo bloque: LA ESCRITURA, en este bloque de la escritura encontramos cuatro fases.

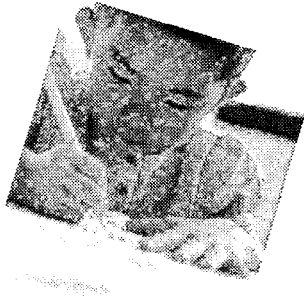
3.2.1 Copia: La primera *fase de copia* que nos permite descartar, en su caso, eventuales problemas de análisis visual o atencionales durante el proceso lecto – escritor, así como observar el proceso seguido por el alumno cuando debe de escribir a partir de la lectura de elementos tanto no significativos como significativos. Para ello, se le pide al niño que copie con minúscula y con su propia letra. La prueba de copia contiene 8 palabras escritas con diferentes tipos de letras, formas de letras, algunas con negrita, mayúsculas y minúsculas; cada palabra copiada tiene un valor de 1 punto en la que haría 8 puntos; también se considera dos oraciones (una oración corta escrita con mayúscula y una oración larga escrita con minúscula), la oración corta escrita con mayúscula tiene un valor de 7 puntos y la oración larga escrita con minúscula tiene un valor de 10 puntos. En total la fase de *copia* tiene un valor de 25 puntos.

3.2.2 Escritura de los nombres de dibujos: segunda fase, junto con la anterior, esta prueba trata de descartar problemas en el análisis visual esta prueba esta ayudada con imágenes en las que el niño tiene que reconocer la

imagen y a partir de esta activa la palabra correspondiente en el léxico visual que, a su vez, se pone en conexión con el sistema semántico extrayendo el significado de la palabra. A continuación se inicia la fase de escritura con la activación del léxico ortográfico en donde se hallan las formas visuales u ortográficas de las palabras pasándose estas al almacén grafémica y de ahí a los procesos motores con la recuperación de los alógrafos. Para ello, se le pide al niño que escriba o complete el nombre debajo de cada dibujo. La prueba tiene 10 dibujos en la que el niño tiene que completar vocales como consonantes o en algunos casos escribir toda la palabra, cada dibujo tiene el valor de 2.5 punto, obteniendo un total de 25 puntos.

3.2.3 Escritura autónoma: tercera fase, esta prueba incluye la redacción de un pequeño texto sobre una temática bien conocida por el alumno. Par ello, el examinador tendrá que dar un ejemplo (hablar de un cuento con personajes que ellos constantemente escuchan), esta fase tiene un valor de 25 puntos.

4.2.4 Dictado: cuarta fase, es en la que se obtiene mayor parte de información de la escritura ya que intervienen un análisis acústicas de los sonidos donde se identifican los fonemas componentes de las palabras para después poder escribirlas. Los dictados se han organizado en tres columnas. La primera columna está destinada a las cinco vocales (a, e, i, o, u), en la que se considera un 1 punto por cada vocal bien escrita; la segunda columna se considera dictados de 5 sílabas (sílabas con estructuras simples cv: ma, pa, la, sa, ta), dando el valor de 2 puntos a cada silaba; la tercera columna es para el dictado de 5 palabras de muy alta frecuencia (mamá, papá, pala, sapo, tapa), dándole el valor de 2 puntos a cada palabra. Esta fase haría un valor de 25 puntos.



Alumno/a: _____

Nivel: _____ Grupo: _____

Tutor: _____

Centro: _____

Localidad: _____ Fecha: _____

Examinador/a: _____

MOTIVO DEL EXAMEN

M.E.D.L.E.

Materiales para el examen diagnóstico de lectura y escritura.

Adaptada para alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada.

MATERIALES DEL EXAMINADOR

LÁMINAS PARA LA LECTURA ORAL Y EL DICTADO

- Lámina de sílabas
 - Láminas de palabras
 - Lámina de textos
 - Texto y dictado
-



Fíjate en cada grupo de letras. Tacha el **sí** si todas las del grupo son las mismas, y el **no** si alguna no lo es.

a	A	a	A	SI	NO
----------	----------	----------	----------	-----------	-----------

d	d	D	b	SI	NO
A	a	e	a	SI	NO
e	e	e	E	SI	NO
m	M	w	m	SI	NO
u	U	u	n	SI	NO
x	x	k	x	SI	NO
c	z	c	c	SI	NO
i	I	i	Y	SI	NO
b	b	v	B	SI	NO
p	p	q	p	SI	NO



Lee cada pareja y fíjate en los dos si suenan igual o diferente. Tacha el sí si suenan igual y el no si suena diferente.

gue	Ge	SI	NO
ce	ze	SI	NO
qui	ci	SI	NO
hai	ay	SI	NO
cir	zir	SI	NO
ce	se	SI	NO



Lee estas sílabas tan rápido como puedas,
pero sin equivocarte.

pa

ja

la

ca

bla

mi

ge

fa

glo

gan

se

na

os

cla

mer

za

fi

ac

pri

bel

cho

ce

ed

pla

pit



Lee ahora estas palabras una a una, tan rápido como puedas.

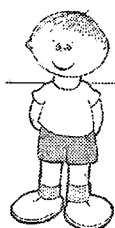
1	Papá	7	muñeco	13	semáforo
2	Mamá	8	pelota	14	molinero
3	Luna	9	colegio	15	zapatería
4	Asco	10	espejo	16	estúpido
5	Saco	11	alto	17	televisión
6	Flauta	12	plátano	18	bicicleta



Esta historia tiene puntos.

Lee fijándote muy bien en las pausas.

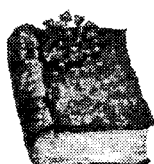
EL NIÑOLALITO



Había una vez un

llamado Lalito.

Él tenía un



para colorear.

Lalito uso sus

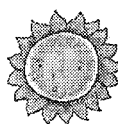


y pinto y pinto.

Primero, la



de celeste el



de amarillo;

Después las
brillar.



de rojo y la



de un blando sin



Copia con cuidado de no equivocarte.

Escribe todo con minúscula y con tu propia letra.

Trans _____ *habladurías* _____

Polc _____ mErLuZa _____

CUAC _____ **PERBORATO** _____

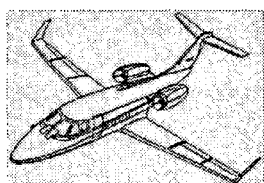
At _____ atascado _____

LOS NIÑOS JUEGAN EN EL CAMPO CON LA
PELOTA.

Yo comí manzanas, peras y fresas en una ensalada
que preparo mamá.

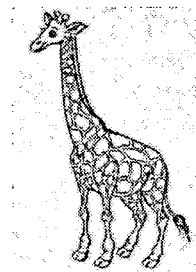


Escribe o completa el nombre de cada cosa debajo de su dibujo.





_____la



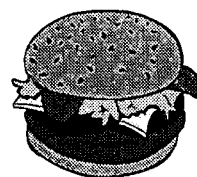
_____fa



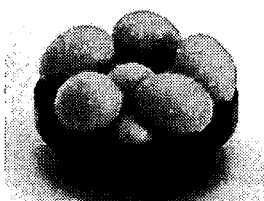
_____os



s_____ros



_____sa



_____os





ma_____na





Escucha con atención y escribe lo
que se te va a dictar.



El pato y el pollo



Dictado

Columna 1 (vocales)	Columna 2 (sílabas)	Columna3 (palabras)

HOJAS DE REGISTROS DE LECTURA

1. Identificación de letras:

1.1. Reconocimiento de Alógrafos

RESPUESTAS	puntaje	
1.	1.5	0
2.	1.5	0
3.	1.5	0
4.	1-5	0
5.	1.5	0
6.	1.5	0
7.	1.5	0
8.	1.5	0
9.	1.5	0
10.	1.5	0
TOTAL		

1.2. Emparejamiento Según Sonido

RESPUESTAS	puntaje	
1.	2	0
2.	2	0
3.	2	0
4.	2	0
5.	2	0
TOTAL		

3. Lectura en Voz Alta de Palabras

columna 1		puntos	columna2		puntos	columna3		puntos
1	Papá (1)		7	Muñeco (1)		13	Semáforo (1)	
2	Mamá (1)		8	Pelota (1)		14	Molinero (1)	
3	Luna (1)		9	Colegio (1.5)		15	Zapatería (1.5)	
4	Asco (1.5)		10	Espejo (1.5)		16	Estúpido (1.5)	
5	Saco (1)		11	Alto (1.5)		17	Televisión (2)	
6	Flauta (2)		12	Plátano (2)		18	Bicicleta (2)	

Tiempo:

Total de puntos:

4. Lectura Oral de un Texto

EL NIÑO LALITO

Había una vez  un llamado Lalito.(1)

Él tenía un  para colorear.(2)

Lalito uso sus  y pinto y pinto.(3)

Primero, la  de celeste el  de amarillo:(4)

Después las de  rojo y la  de un blando sin brillar. (5)

SIGNOS DE PUNTUACIÓN		
1. punto final	5	0
2. punto final	5	0
3. punto final	5	0
4. punto y coma	5	0
5. punto final	5	0
Total de puntaje		

HOJAS DE REGISTROS DE ESCRITURA

1. Copia

Palabras

RESPUESTAS	puntaje	
1.	1	0
2.	1	0
3.	1	0
4.	1	0
5.	1	0
6.	1	0
7.	1	0
8.	1	0
Total de puntaje:		

Oraciones

RESPUESTAS	puntaje	Errores puntaje
1.	8	
2.	10	
Total de puntaje:		

2. Escritura de los nombres de dibujos

RESPUESTAS	puntaje	Errores puntaje
1.	2.5	
2.	2.5	
3.	2.5	
4.	2.5	
5.	2.5	
6.	2.5	
7.	2.5	
8.	2.5	
9.	2.5	
10.	2.5	
Total de puntaje:		

3. Escritura autónoma

RESPUESTAS	puntaje	Errores puntaje
El pato y el pollo:	25	
Total de puntaje:		

4. Dictado: dicte con un tono de voz y una articulación normal.

Repita cada grupo dos veces.

- Vocales

RESPUESTAS	puntaje	
1.	1	0
2.	1	0
3.	1	0
4.	1	0
5.	1	0
Total de puntaje:		

- Sílabas

RESPUESTAS	puntaje	Errores puntaje
1.	2	
2.	2	
3.	2	
4.	2	
5.	2	
Total de puntaje:		

- Palabras

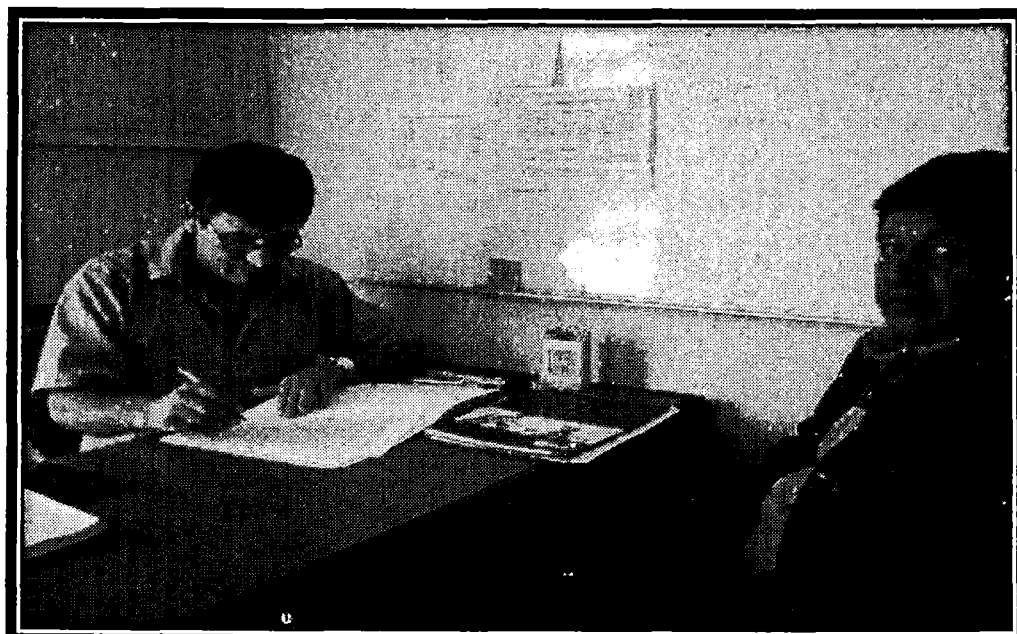
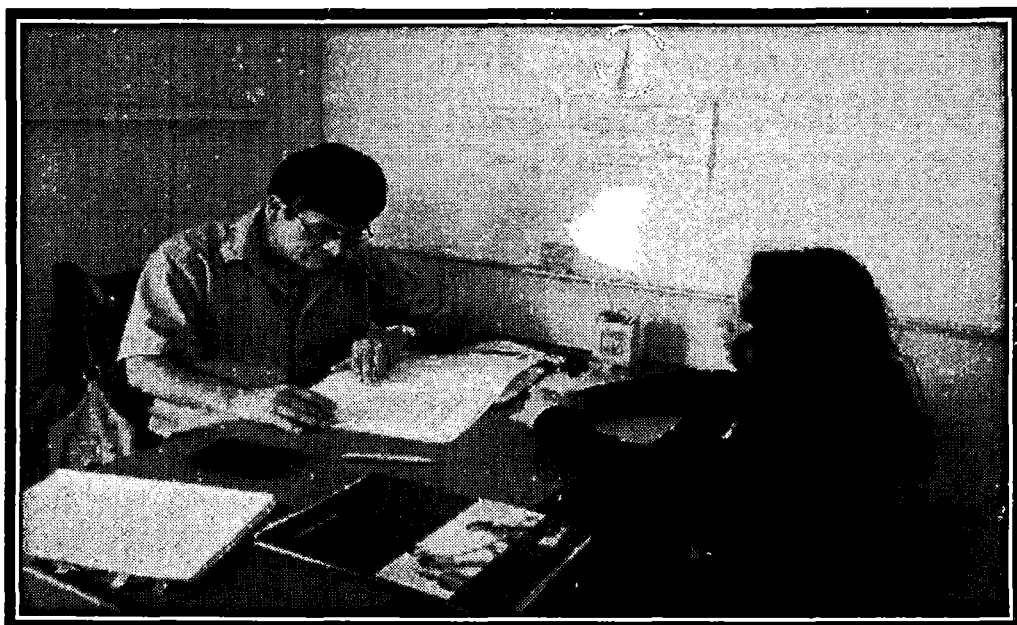
RESPUESTAS	puntaje	Errores puntaje
1.	2	
2.	2	
3.	2	
4.	2	
5.	2	
Total de puntaje:		



FOTOS

VALORACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Mg. Ignacio Días Pérez

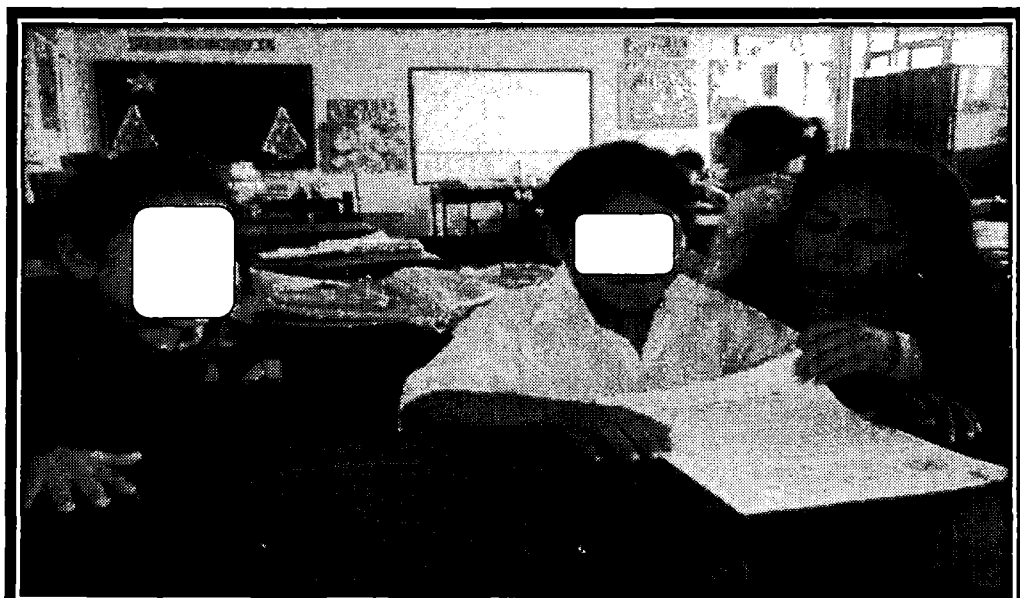


INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1182 "EL BOSQUE"

Profesora de Aula María Gutiérrez

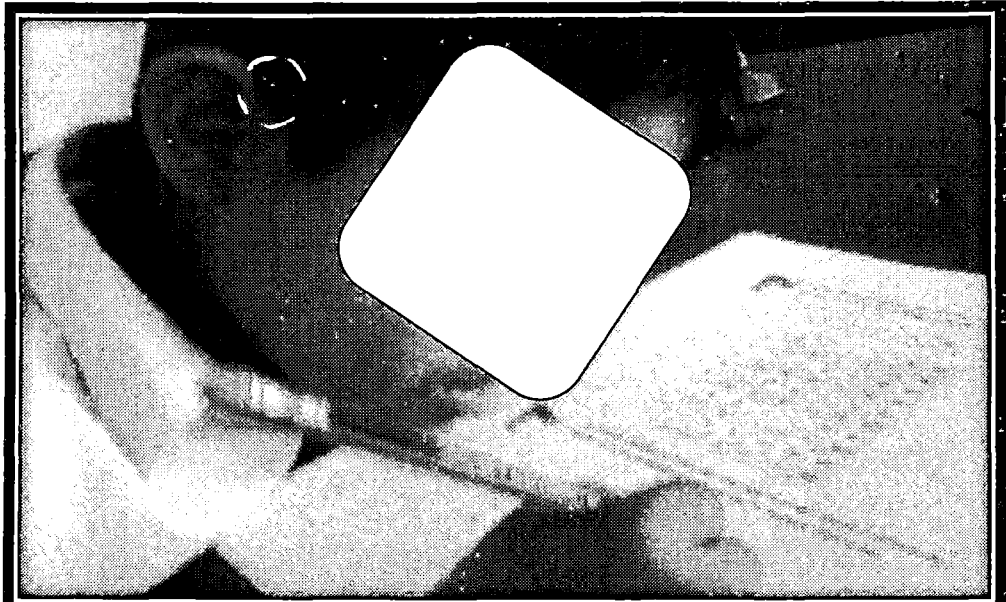


K. M. Y. R. 8 años y 4 meses Dx. Discapacidad Intelectual Moderado

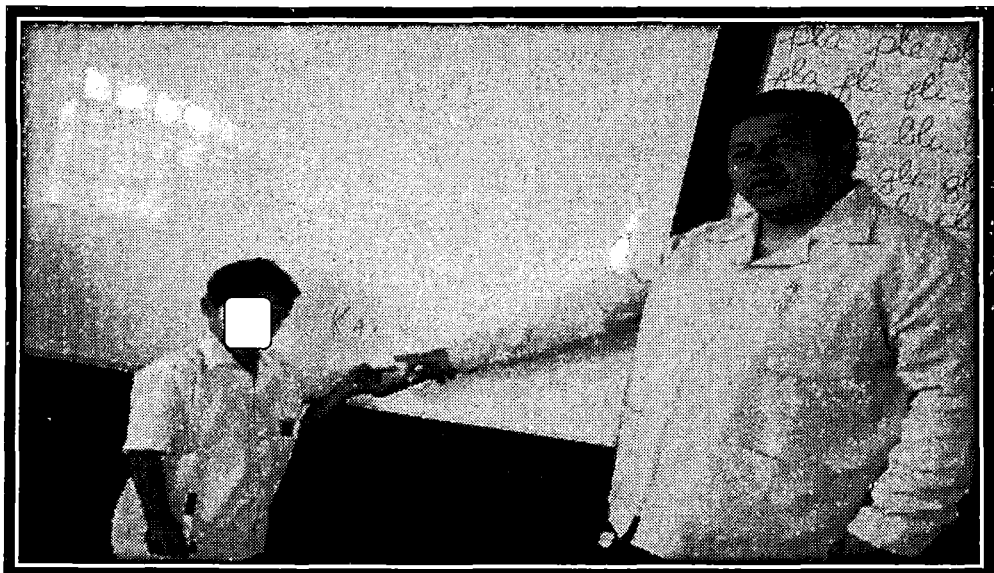


LECTURA

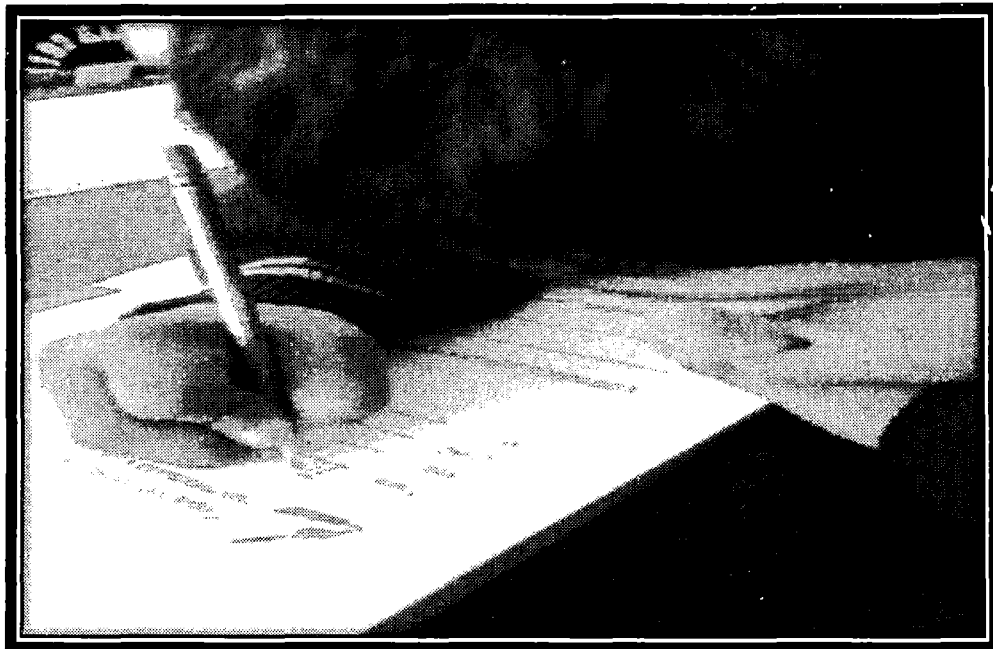
Reconocimiento de Alógrafos y Emparejamiento de Sonidos

**ESCRITURA**

Escribiendo su nombre

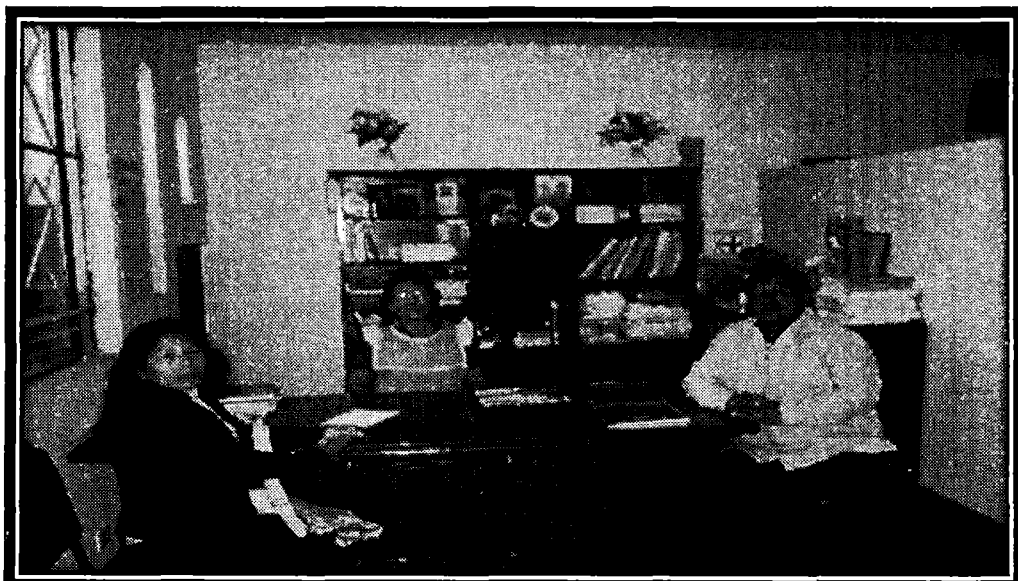


Copia

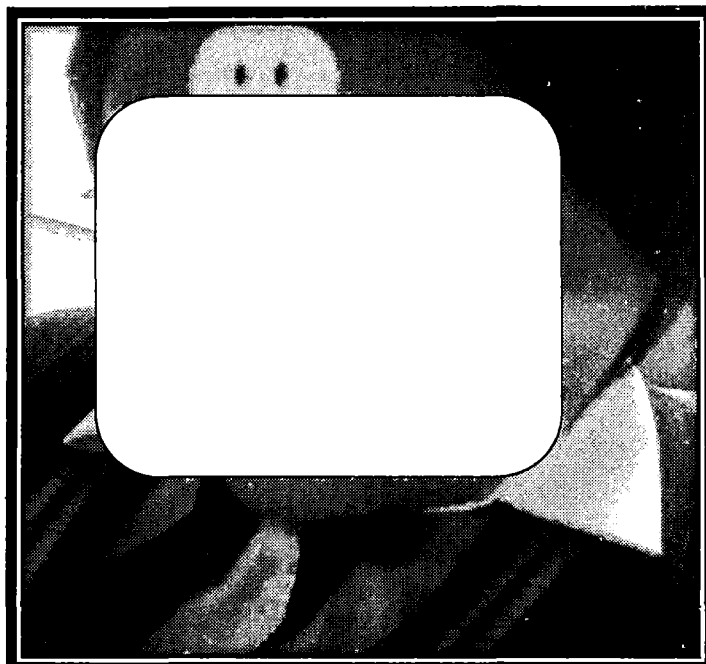


INSTITUCIÓN EDUCATIVA "NUESTRA SEÑORA INMACULADA
CONCEPCIÓN"

Coordinación con la directora: Blanca León



J. K. A. C. 9 años Dx. Discapacidad Intelectual Moderado



LECTURA

Reconocimiento de Alógrafos y Emparejamiento de Sonidos



Lectura en Voz Alta de Sílabas y palabras



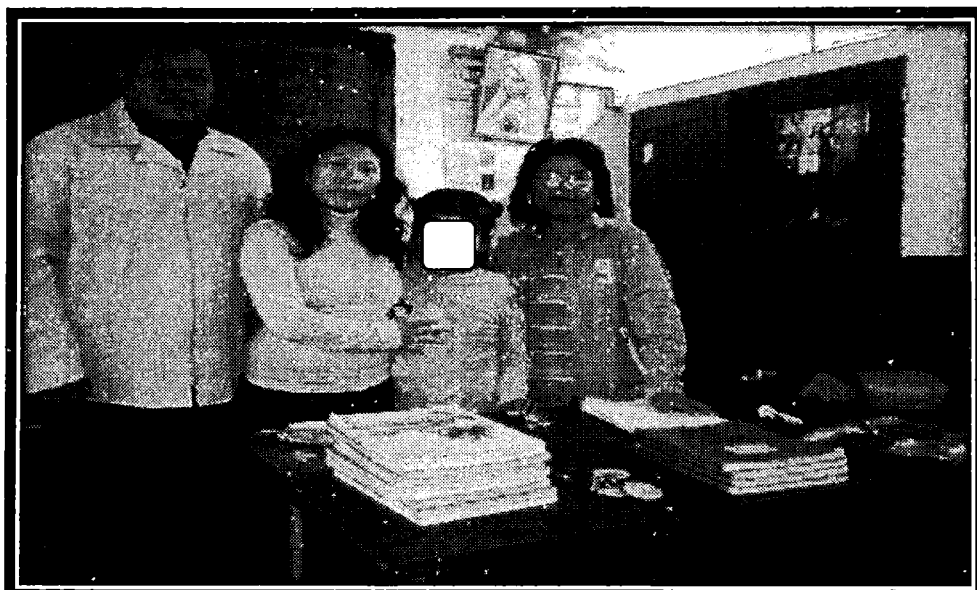
ESCRITURA

Copia

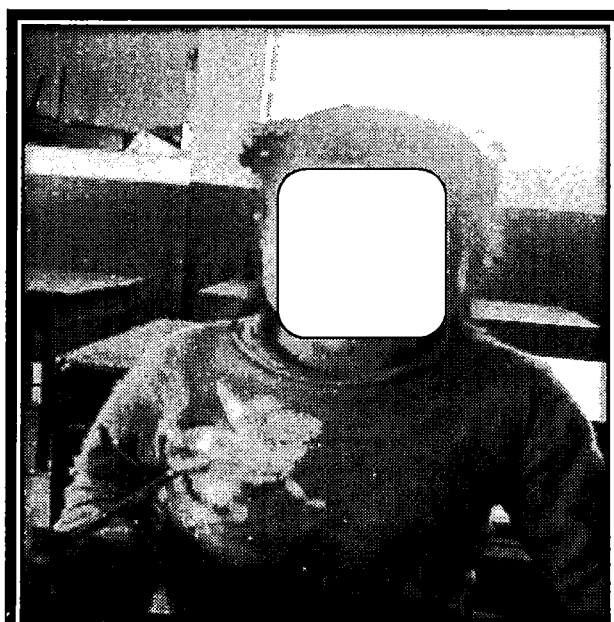


INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 100

Coordinación con la profesora: Amparo Cuadros

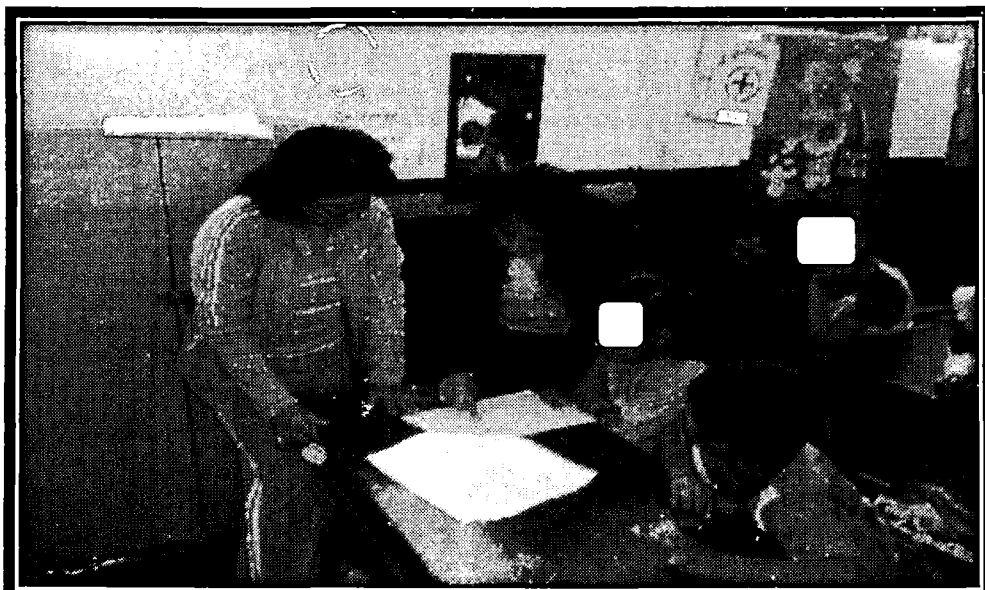


F. H. A. 9 años Dx. Discapacidad Intelectual Moderado

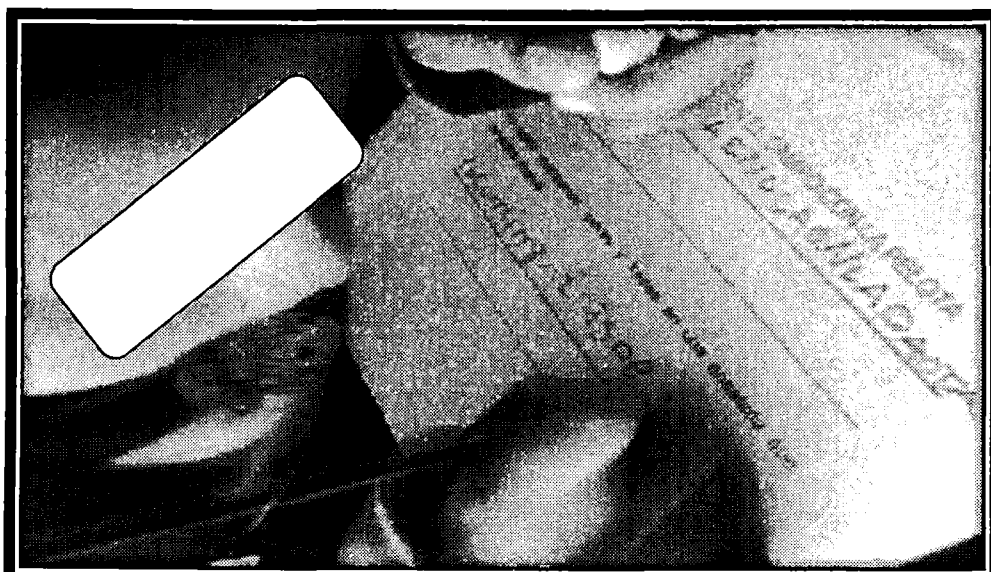


LECTURA

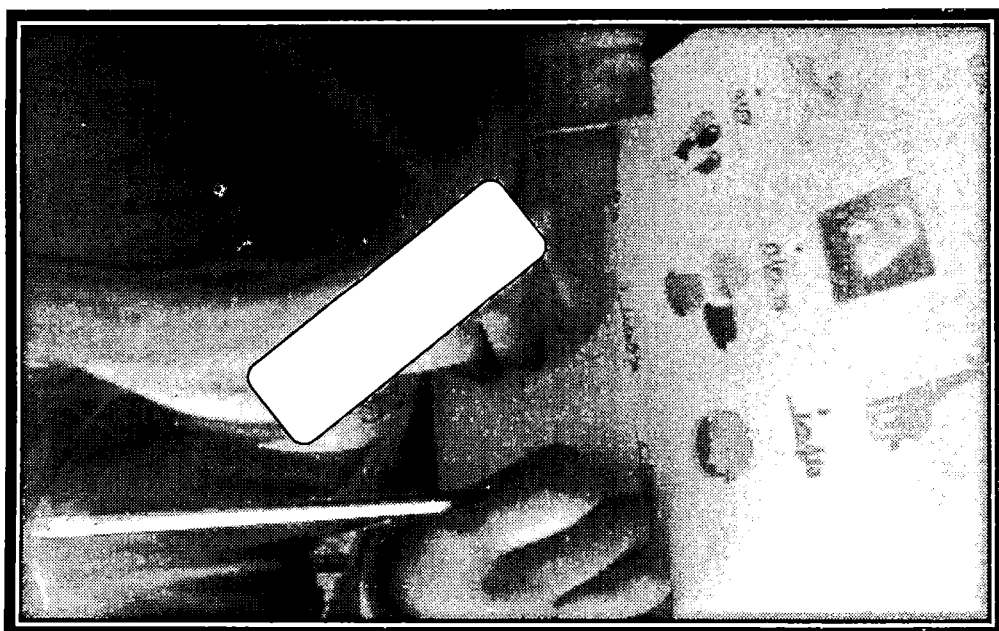
Reconocimiento de Alógrafos y Emparejamiento de Sonidos

**ESCRITURA**

Copia De Oraciones



Escritura de los Nombres de Dibujos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 100

Coordinación con la profesora: Edilberto

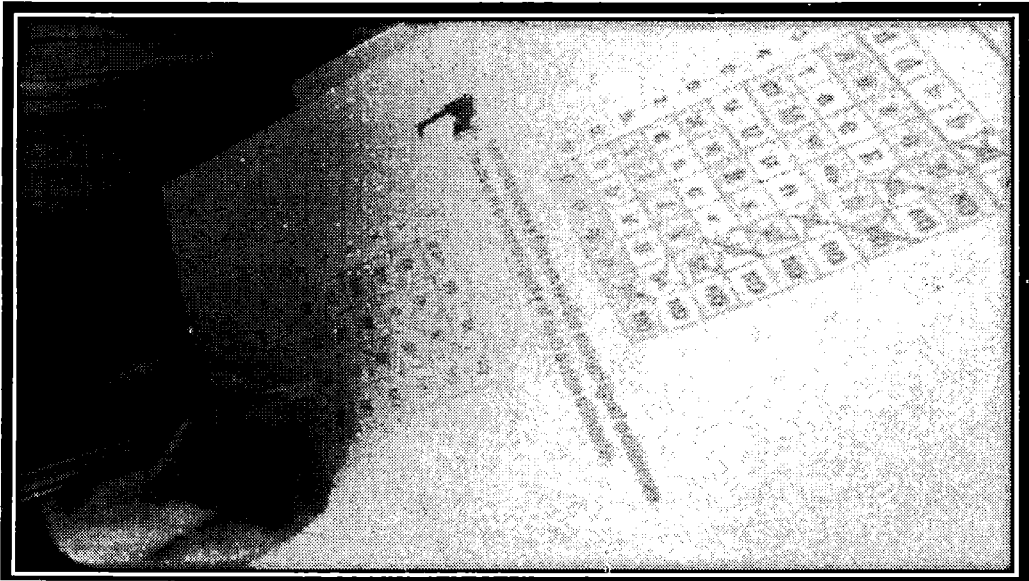


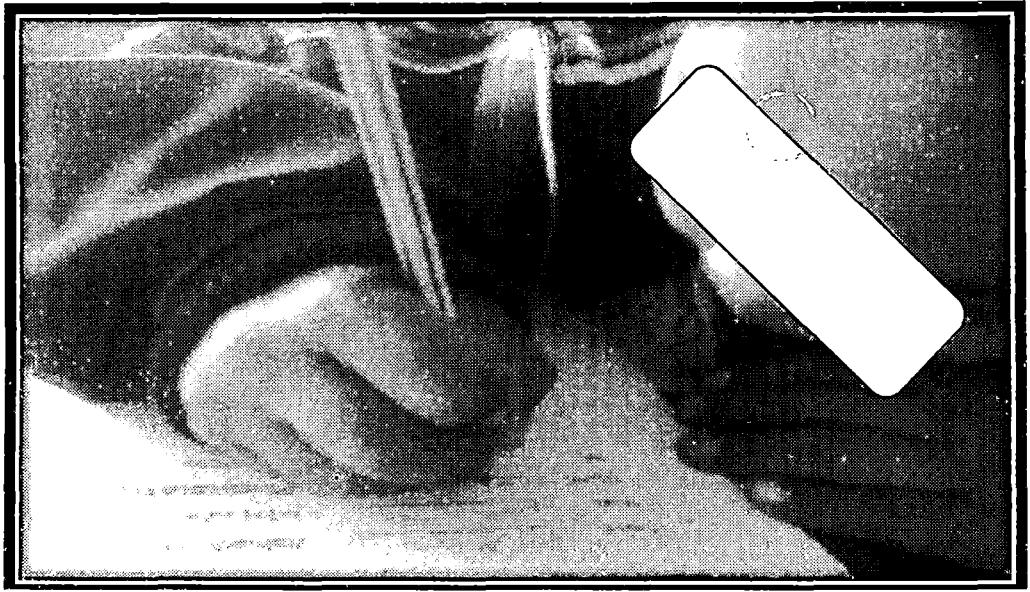
E. R. A. 6 años y 2 meses Dx. Fronterizo



LECTURA

Reconocimiento de Alógrafos y Emparejamiento de Sonidos



ESCRITURA**Copia de Palabras**

M. E. P. 9 años Dx. Discapacidad Intelectual Leve

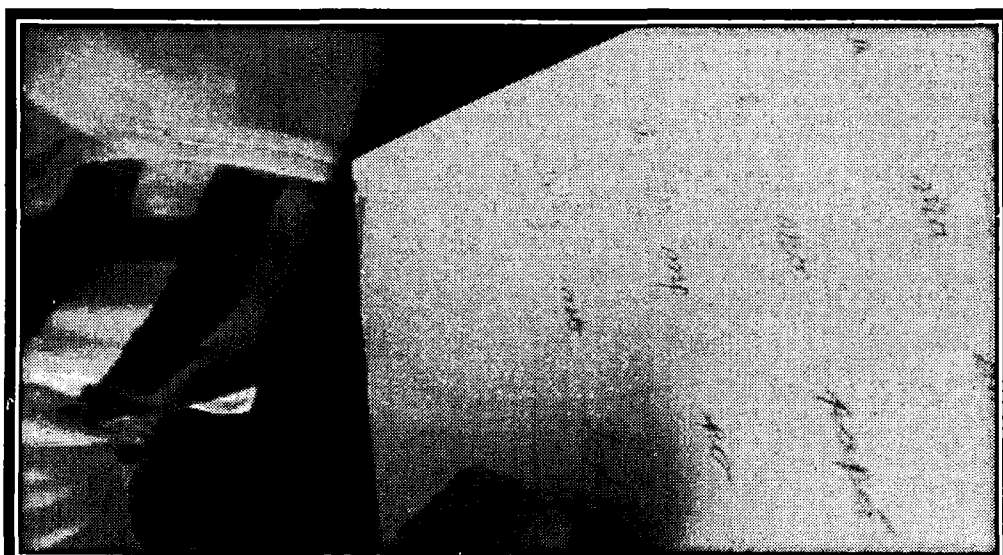


LECTURA

Reconocimiento de Alógrafos y Emparejamiento de Sonidos

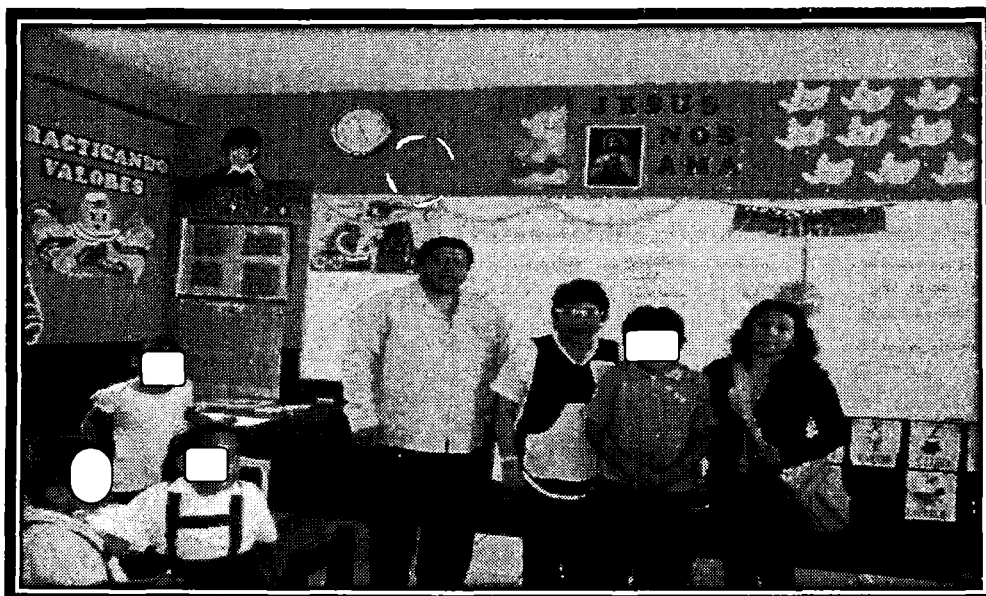
**ESCRITURA**

Dictado de Vocales, Sílabas y Palabras

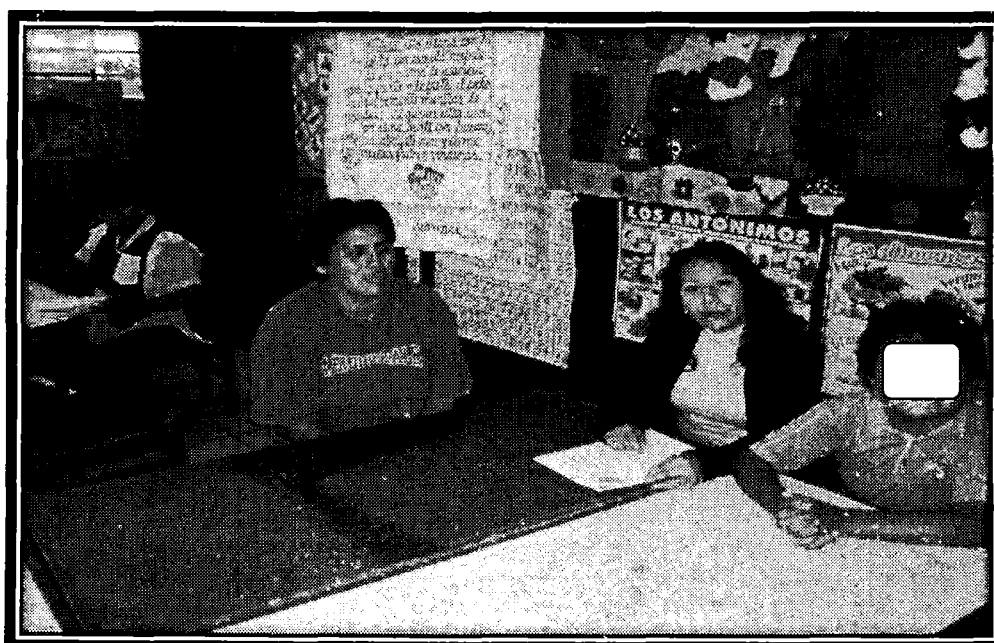


INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 140 "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

Coordinación con la profesora Rosa Vidal

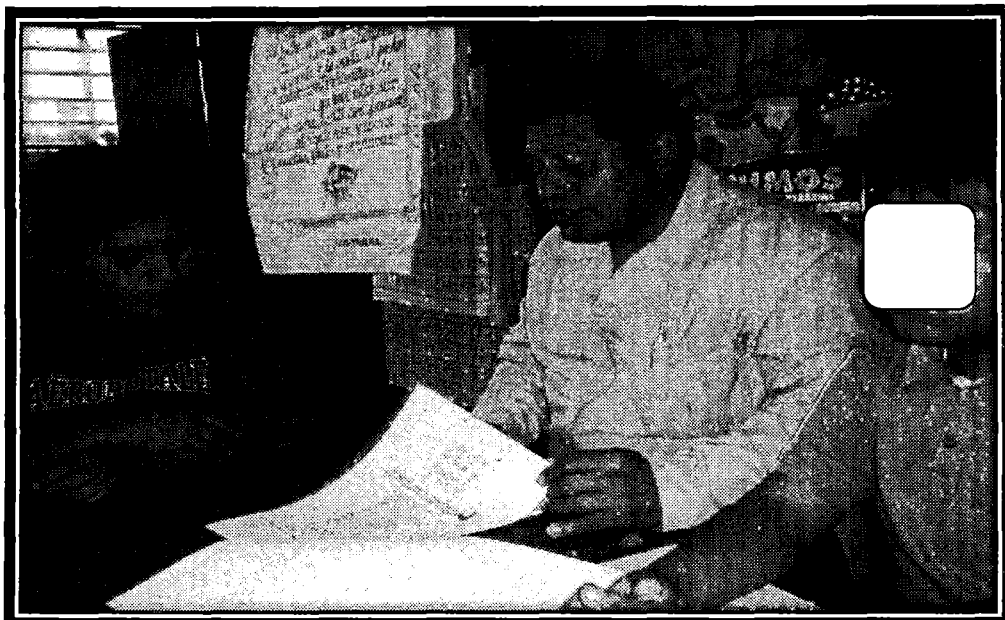


L. F. P. O. 9 años Dx. Discapacidad Intelectual Moderado



LECTURA

Reconocimiento de Alógrafos y Emparejamiento de Sonidos

**ESCRITURA**

Dictado de Vocales, Sílabas y Palabras

