

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Un proceso en la toma de decisiones en niños con necesidades educativas
especiales.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

EIDI ARACELI DOMÍNGUEZ BUENFIL

MÉXICO, D.F (2000)

RESUMEN

El presente trabajo discute acerca de la evaluación psicopedagógica y lo describe como un proceso en la toma de decisiones en niños con necesidades educativas especiales. Se dejan ver por un lado, las limitaciones y desventajas de un modelo clínico imperante que se apoya de una evaluación psicológica centrada en el individuo y que ignora la importancia del contexto en el que el niño se desenvuelve, entrañando consecuencias desfavorables para la práctica del psicólogo educativo, como para la calidad del trabajo que se realiza en las escuelas y para los propios alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, se resaltan las ventajas de un modelo educativo, que toma en cuenta un tipo de evaluación psicopedagógica que considera todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, es decir profesores, alumnos, contenidos, padres, etc., con la finalidad de identificar las necesidades educativas especiales reales que presenta en el desarrollo y así poder fundamentar y concretar el tipo de ayuda que necesita el alumno para poder progresar dentro de su contexto escolar.

Se presentan la descripción de la intervención a los sujetos atendidos desde el modelo educativo.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

Antecedentes

CAPÍTULO II

Operatividad de la (USAER), desde la normatividad.

- 2.1. Desarrollo técnico operativo y técnico pedagógico
- 2.2. Propósitos
- 2.3. Estructura organizativa
- 2.4. Organización del personal
- 2.5. Estrategias
- 2.6. Acciones

CAPÍTULO III.

Descripción del contexto.

- 3.1. Ubicación de la USAER N° 2 Iztapalapa
- 3.2. Características del ambiente sociocultural
- 3.3. Características generales sobre el contexto escolar
- 3.4. Actuación de los profesores en los diferentes elementos del curriculum
- 3.5. Proceso de atención que brindan los profesores de la USAER N° 2 Iztapalapa
- 3.6. Descripción de las tareas profesionales que realiza el psicólogo en la USAER N° 2 Iztapalapa
- 3.7. Descripción de tres casos bajo el modelo clínico
 - 3.7.1. Caso I.

3.7.2. Caso II

3.7.3. Caso III

3.8. Limitaciones de mi intervención

3.9. Desventajas de mi intervención

CAPÍTULO IV

La evaluación psicopedagógica.

4.1. Implicaciones de la reforma educativa con relación a la evaluación psicopedagógica.

4.2. Concepto de la evaluación psicopedagógica

4.3. Fines de la evaluación psicopedagógica

4.4. Características de la evaluación psicopedagógica.

4.5. Dificultades de aprendizaje.

4.6. Razones de las dificultades de aprendizaje y su relación con el autoconcepto

CAPÍTULO V.

Descripción de la estrategia de trabajo.

5.1. Introducción.

5.2. Objetivos

5.3. Sujetos

5.4. Material.

5.5. Instrumentos.

5.6. Procedimiento

5.6.1. Antes de la intervención

5.6.2. Durante la intervención

5.6.3. Después de la intervención.

5.6.4. Instrumentos

CAPÍTULO VI

Intervención y descripción de resultados

6.1. Caso I

6.2. Caso II

6.3. Caso III

6.4. Caso IV

6.5. Caso V

DISCUSIÓN GENERAL

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

AGRADECIMIENTO

A MIS PADRES

Por su amor y su gran apoyo

A MI ESPOSO

Por el optimismo y
El amor que nos une
Y da razón de ser.

A MIS HERMANOS

Que esta tesina no represente
Para ellos un ejemplo a seguir,
Sino que sea un aliciente para que alcancen sus metas

A LA M. EN P. LETICIA MORALES HERRERA

Por el invaluable apoyo
Que me brindo como asesor

A MIS AMIGAS

Por ser como son.

INTRODUCCIÓN

Estamos ante una forma de comprender las necesidades educativas especiales, bajo un modelo clínico imperante, que hace hincapié en los individuos y en la homogeneidad que en ellos se introduce el déficit, algo que incluso puede medirse y cuantificarse utilizando las tradicionales escalas psicométricas, es decir, la evaluación psicológica, en la aplicación de los tests como instrumentos básicos para el diagnóstico, mismos que por un lado son normalmente descontextualizados, referidos a un momento dado y sobre todo poco relacionados con las experiencias del alumno en su proceso de enseñanza aprendizaje y por el otro lado, tienen como objetivo la clasificación y descripción de los individuos, según ciertos rasgos con el fin de predecir su comportamiento y en consecuencia, poder justificar la intervención del psicólogo educativo.

Debido a esta problemática, se realizó este informe laboral sobre la evaluación psicopedagógica, un proceso en la toma de decisiones en niños con necesidades educativas especiales.

Esta evaluación psicopedagógica se aplicó en el servicio de apoyo a las escuelas regulares (USAER N° 2) Iztapalapa, por ser un servicio que trabaja y comprende desde un modelo clínico las necesidades educativas especiales y que está presentando los problemas antes mencionados.

En cuanto a la evaluación psicopedagógica, se considera que al aplicarse debe orientarse a la identificación del perfil de apoyos (al tipo y el grado de ayuda) que el alumno requiere en las distintas áreas que necesita para progresar en su vida escolar y para ser competente en la vida social.

La evaluación psicopedagógica a de proporcionar información relevante para conocer con detalle las necesidades del alumno así como su contexto escolar y familiar, en este sentido cobran especial importancia la institución escolar y el conjunto de experiencias de aprendizajes en el aula o fuera de ella que involucran el desarrollo de los alumnos.

Por ello este informe laboral, está sustentada desde la psicología cognitiva, en donde se asume que las necesidades educativas especiales no pueden comprenderse fijándose en las personas a las que se les atribuye y que parecen indisociables del contexto físico, social y cultural en que esas personas se desenvuelven. Desde esta perspectiva, se rechazan frontalmente concepciones terapéuticas que pretenden acercar a los niños a la normalidad, para dar paso a una concepción que reivindica la diferencia y el derecho hacer diferente. La educación supone entonces la aceptación de niños y niñas como son y no como se piensa que deben ser (Coumo, 1921; 1994).

De esta manera se puede comprender que, la evaluación psicopedagógica a centrarse en el proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o con el currículo escolar y para fundamentar y concretar la toma de decisiones respecto al tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

El reporte laboral se desarrolló en siete capítulos. En el primero se abordan los principales antecedentes del sistema educativo mexicano, basados en un contexto general de política educativa internacional, a partir de premisas y conceptos fundamentales.

En el segundo capítulo, se describe la operatividad de la unidad de servicios de apoyo a la escuela regular (USAER), desde la normatividad.

En el tercer capítulo, se realiza una descripción del contexto, en donde se aborda, la ubicación de la (USAER No 2) Iztapalapa, las características de ambiente sociocultural y del contexto escolar, la actuación de los profesores de grupo en los diferentes elementos del currículo, el proceso de atención que brindan los profesores de la USAER, la descripción de las tareas profesionales del psicólogo, haciendo énfasis en las limitaciones y desventajas de su intervención.

En el cuarto capítulo, se aborda una amplia fundamentación teórica, por un lado, sobre como se examina el papel de la evaluación psicopedagógica en el marco de la reforma educativa, haciendo expresa referencia a las exigencias que la reforma plantea y las consecuencias que se derivan para la práctica profesional, se precisa el concepto, los fines y las características básicas de la evaluación psicopedagógica y por el otro lado, se examinan las dificultades de aprendizaje, las razones y su relación con el autoconcepto.

En el quinto capítulo, se realiza una descripción de la estrategia de trabajo.

En el sexto capítulo, se muestra la intervención y la descripción de resultados de cinco casos a partir de la aplicación de la evaluación psicopedagógica, así como la discusión general de resultados.

Finalmente se presentan las conclusiones.

Se espera que este informe laboral logre captar la atención del lector y sea de utilidad para la atención de las necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO 1.

ANTECEDENTES.

El sistema educativo Mexicano en la actualidad está viviendo una serie de reformas basadas en un contexto general de política educativa internacional que orientan a partir de premisas y conceptos fundamentales, los cambios de tipo operatorio y técnico en la prestación de servicios educativos.

Las primeras ideas de integración tienen que ver con la introducción del concepto de normalización aplicadas a las personas que sufren deficiencias. Fué Bank Mikkolsen (1969), el primero en plantear la normalización como un principio de acción consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales, esto lleva a la idea de que existe la posibilidad de una integración social si se le permite al sujeto hacerlo. Este concepto de normalización se aplicó rápidamente en otros países como Canadá y EEUU.

Dicho principio ve su concreción en el informe de la UNESCO de 1968, en donde se definen y se delimitan los principios que deberá regir a la educación especial que especifican que las políticas nacionales "Deberán orientarse a asegurar la Igualdad de accesos a la educación y ha integrar a todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad".

Esto dio origen a nuevos principios marcados por la UNESCO (1994) en su informe de 1977 en el que se destaca la importancia de no solo diagnosticar el déficit, sino los aspectos positivos del niño, así como la necesidad de definir el tratamiento y el programa educativo que convenga a cada niño observando con esto el principio de individualización como medio para hacer más eficaz la enseñanza y cuestionamientos respecto a sí el ambiente que definían las instituciones de educación especial era el más adecuado para el objetivo de normalización.

Algo que apoyó el principio de integración en los 70's, fué con la visión de las

escuelas especiales como medios de discriminación en el que se criticó duramente el uso de test psicológicos para justificar su integración a escuelas especiales (Hegarty, S. y otros, 1988).

Esto originó que en los 80's, se cuestionará acerca del diagnóstico y las decisiones tomadas a partir de éste, ya que consideraban que los tests o las pruebas diagnosticas no tomaban en cuenta las diferencias culturales, económicas de cada niño, por lo que se sugirió una nueva forma de diagnóstico que considerará estas diferencias y por lo tanto se fortaleciera la necesidad de programas individualizados que se llevarían a cabo dentro del contexto de la escuela ordinaria, que finalmente nos conduciría a apoyos individualizados fuera del aula escolar, situación que fué criticada considerando que nos trasladaría a una integración meramente física, ocasionando con esto, que se concibiera a la enseñanza aprendizaje de un modo diferente, respetando las diferencias del individuo, partiendo de que cada niño tiene las mismas posibilidades de aprender junto a los demás, participando de las mismas experiencias educativas(Hegarty, S. y otros, 1988).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales, se desarrolló a partir de 1978, con la base del informe Warnock, documento fundamental para el desarrollo de la integración en Inglaterra. En él se especifican que una Necesidad Educativa Especial puede tomar diferentes formas, desde el apoyo de medios especiales para acceder al currículo, como la necesidad de modificar el curriculum, o la estructura social y clima emocional en el que se desarrolla la educación. Así el tipo de necesidad del niño no esta en función de su discapacidad o desorden, sino por la identificación detallada de la necesidad educativa especial (Marchesi, 1990).

Considerando a la integración como un principio que establece una nueva relación entre el niño y su educación expresando sus necesidades. De tal modo que satisfacer sus necesidades educativas, sería lo conveniente y hacerlo sobre la base de una educación integradora.

Las Necesidades Educativas Especiales deben considerarse desde dos dimensiones

esenciales.

1. **La dimensión interactiva** es decir, la necesidad se define en relación con el contexto en el que se produce.

2. **La dimensión de relatividad** que considera que la necesidad se da en un espacio y tiempo determinado, es decir no es universal ni permanente.

Estas ideas de integración dieron su concreción y su influencia en México hasta 1990 con la declaración mundial sobre la educación para todos, celebrada en Jomtién, Tailandia, organizada por la ONU. En dicha declaración se toma como uno de los principios fundamentales para justificar la integración educativa, al derecho que todo ser humano tiene a la educación, establecido en la declaración universal de los derechos humanos de 1948.

Para 1992, se definieron las siguientes conclusiones a partir de una serie de seminarios regionales que tuvieron inicialmente como objetivo:

- Unificar principios que regirían las políticas de integración educativa a nivel internacional.
- Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación a través de la legislación de políticas que garantizan la integración gradual de niños con necesidades educativas especiales al sistema regular.
- Fortalecer el sistema educativo diseñando estrategias de ampliación de acceso y la elevación de la calidad educativa
- Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.
- Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación adecuadas a las necesidades educativas especiales.
- Formar y capacitar al magisterio (SEP. DEE, 1997)

Posteriormente en el año de 1994, se realizó la conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales en Salamanca España, en la que México fué representado por Elíseo Guajardo Ramos.

Durante la conferencia se aprobó la declaración de Salamanca de principios políticos y prácticos para las necesidades educativas especiales y un marco de acción UNESCO (1994) en la que se establece las orientaciones sobre los cambios innovadores que fortalecen el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de lograr una educación para todos, en las que se destacan como puntos principales los siguientes:

- Compromiso con la educación para todos reconociendo la necesidad de integrar a las escuelas regulares a niños y jóvenes con N.E.E.
- Reconocer las diferencias de cada niño y la necesidad del diseño y la aplicación de programas educativos que consideren dichas diferencias y el empleo de una pedagogía centrada en satisfacer las N.E.E. que cada niño presenta.
- Se considera la escuela regular el medio más eficaz para combatir actitudes de discriminación y la construcción de una educación integradora.
- Creación de mecanismos descentralizados y participativos en la planificación, supervisión y evaluación (SEP. DEE, 1997)

En el año de 1996, en Viña del Mar, Chile, se realizó una reunión regional sobre "Perspectivas de Educación Especial en los países de América latina y el Caribe":

En ésta conferencia se aprobó el marco de acción sobre las necesidades educativas especiales, el principio rector de este marco de acción estriba en el hecho de que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales niños con discapacidad y bien dotados, niños de la calle, niños de minorías étnicas, lingüísticas o culturales y de zonas desfavorecidas y marginadas.

En cuanto a la Política Educativa Nacional, el desarrollo de las primeras acciones

establecidas para lograr la descentralización de la Secretaría de Educación Pública es, la federalización de la educación, con la finalidad de generar las condiciones que posibiliten resolver la problemática de cada una de las entidades, que les permita operar los servicios educativos básicos de acuerdo a la diversidad de la población y propiciar mayor acceso y permanencia escolar, conservando la federación de las facultades normativas.

El 18 de mayo de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mediante el cual se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, estableciendo los ejes de política a seguir, no tan sólo por lo establecido en los programas de gobierno, sino por el compromiso establecido por el Ejecutivo Federal, todos los Gobiernos Estatales, el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

A nivel nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, obliga al estado a garantizar el derecho de todo individuo a recibir educación, ésta premisa se vio enriquecida con la modificación del Artículo 3° (Constitucional PEF, 1993) en año de 1993 y la ley federal de Educación fué sustituida por la ley General de Educación SEP. (1993) en junio del mismo año.

Mediante lo anterior se conserva la obligación del estado a impartir educación laica y gratuita, se amplía la obligatoriedad a la educación secundaria, así como la educación preescolar para quien la solicite; considerando entonces a la educación básica, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y por las modalidades de educación inicial, especial y de adultos, para todos los habitantes del país.

Por otra parte en la ley General de Educación se reglamenta de manera amplia acerca de la equidad educativa, de la participación social, estableciendo por una parte condiciones que faciliten el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos y por la otra parte reconociendo el papel protagónico y profesional del magisterio en las innovaciones educativas. Para el caso

específico de la educación especial, la política educativa nacional definida representó una gran oportunidad de innovación ya que por primera vez se le da reconocimiento legal de su existencia, así como su definición y orientación.

La atención educativa a la diversidad de la población tiene su fundamento en el imperativo jurídico de la equidad. La Ley General es un ordenamiento que explicita la ausencia de exclusión de poblaciones o individuos, sobre la que plasma la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional.

Así lo explicita el Artículo 41 que a la letra dice: " La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para ellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación."

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ha quedado plasmado el proceso gradual que amplía libertades educativas con un criterio equitativo de justicia, logrando integrar dentro de la educación básica a los menores con discapacidad. Se ha definido la integración educativa de los alumnos con discapacidad como el acceso al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje (SEP, 1996).

La actual administración de gobierno ha planteado diversos programas de políticas públicas para la atención a la desigualdad de oportunidades educativas de la población y para la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, considerando condición indispensable para lograr su integración a la

sociedad.

Así el Programa Nacional para el Bienestar y la incorporación al desarrollo de las Personas con discapacidad (1995) implementa a nivel nacional una coordinación intersectorial para promover la participación de manera integral en áreas de salud, educación, cultura, deporte, recreación y campo laboral.

A través del Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia 1995-2000, (1995) de carácter intersectorial, entre los que están el sector salud, el de educación inicial, preescolar, primaria y especial, el de la presidencia y el sistema de desarrollo integral de la familia, se han logrado concretar y comprometer una serie de acciones, objetivos y metas altamente relevantes para la compensación de igualdad de oportunidades básicas de la población infantil.

Para dar cumplimiento a los preceptos establecidos en los documentos que norman nuestra política educativa nacional, la Dirección de Educación Especial, elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, (SEP. DEE. 1994) en marzo de 1993, los puntos esenciales de su contenido son los siguientes:

- Terminar con un sistema de educación paralelo, que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para posibilitar las condiciones de operar bajo la nueva concepción de calidad educativa y procurar una mayor cobertura a la población con necesidades educativas especiales.
- Considerar a la educación especial como una modalidad básica que requiere de un programa institucional que permita las equivalencias por los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, abandonando así su condición segregada.
- Asumir los criterios de la concepción actual de calidad educativa, en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficacia y equidad, ofrecer la atención a la

demanda, bajo el criterio básico de ningún tipo de exclusión, género, etnia territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etcétera.

Es importante señalar que no se trata de cancelar los servicios de educación especial, incorporando de manera automática a la población con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular, sino más bien de establecer una gama de opciones graduales de integración para que una escuela de calidad para todos se cumpla con el derecho de éstos alumnos al acceso irrestricto a los ambientes más normalizados posibles, bajo programas de apoyo y seguimiento, tanto para los alumnos, como para los maestros que lo recibe en aula, los padres de familia, como el propio centro escolar.

Para llegar a la integración educativa especial, entendida ésta como parte de la educación básica, compartiendo el mismo currículo, ampliado y flexible, es necesario que la educación especial deje de ser un sistema paralelo, para que la educación básica pueda dar respuesta a la diversidad.

Para que un menor con discapacidad, pueda circular libremente entre una y otra escuela debe depender sólo de las circunstancias del éxito que pueda tener para acceder al currículo, en las mejores condiciones posibles que le sean ofrecidas en cada espacio escolar. Operar bajo el modelo educativo, dentro de los antecedentes que dan origen a la reorientación de los servicios de educación especial.

Es importante destacar como han evolucionado los modelos de atención desde el asistencial, posteriormente el terapéutico y finalmente el educativo. Los tres modelos en realidad subsisten en educación especial, sin embargo como metas a mediano, corto y largo plazo, se han definido los ámbitos de acción y responsabilidad de los diversos sectores involucrados en la atención de las personas con discapacidad.

En el mismo año en que fué planteado el proyecto general de educación especial en México, se modificó el Artículo 3º Constitucional y se promulgó la ley general de educación, lo cual dió un soporte jurídico fundamental al proyecto.

En el contexto de la transformación del Sistema Educativo Nacional y con base en el sustento legal, filosófico y técnico del proyecto general; en el Distrito Federal, se inició un proceso importante para la reorientación del funcionamiento operativo de los servicios de educación especial, los cuales se han transformado de manera significativa tanto en su estructuración como en la oferta Educativa que brindan a la población con necesidades educativas especiales.

El orden cronológico en el que se han desarrollado las principales acciones para la reorientación es el siguiente:

El ciclo escolar 1993-1994.

Considerando la importancia de la estructura operativa de la Dirección de Educación Especial en la gestión para favorecer la Integración Educativa, se inició el Fortalecimiento de la Función de la Supervisión Escolar, desarrollando talleres de actualización y preparación para el cambio de estructura, tanto de los Supervisores de la Zona como para los Asesores Técnicos por Área. Se conformaron equipos de Supervisión, adscribiendo y fusionando las funciones técnico operativas y administrativas a la instancia de la Supervisión como cuerpos colegiados.

Se realizaron talleres de actuación y preparación con el personal directivo de los Centros de Trabajo para la implantación de los Proyectos Escolares. Como una de las innovaciones más significativas que representó el asumir la Integración Educativa a fin de ofrecer los apoyos necesarios para posibilitarla así como para darle seguimiento, a través de la participación colegiada de todos los integrantes de los servicios Educativos, fortaleciendo a su vez la figura de sus directivos como líderes técnicos responsables del Proyecto Educativo.

Debido a los mínimos resultados que se obtuvieron de los Centros de orientación para la Integración Educativa (COIE), los cuales funcionaron como un comité de especialistas que canalizaba y daba seguimiento a la población que era integrada a la escuela regular, no

estando directamente involucrados con la gestión de todas las instancias, se decidió reorientar completamente su funcionamiento, dejando la responsabilidad del seguimiento de los casos pendientes a las Zonas de Supervisión así como en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que iniciaban su funcionamiento, considerando su presencia e incidencia directa dentro de las escuelas regulares.

El ciclo escolar 1994-1995.

Considerando necesidades de actualización de los docentes y directivos de los Servicios Educativos plasmadas en los Proyectos Escolares y concentradas en los Proyectos Zonales, así como el marco de referencia, la conceptualización de las necesidades educativas especiales, el curriculum de Educación Básica y el Proyecto General de Educación Especial en México, se realizaron en el Distrito Federal, por cada una de las 41 Zonas de Supervisión y las seis Coordinaciones Regionales de Operación en las que se subdivide, cursos -taller para la inducción y preparación de todo el personal que participaba en los Grupos Integrado A, Grupos Especiales en Escuelas Regulares {Grupos B), Centros Psicopedagógicos, Unidades de Atención a Niños con Aptitudes y Capacidades Sobre salientes {CAS) y de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), con la finalidad de reorientar dichos servicios a Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Dicha transformación de recursos humanos y técnicos, particularmente de Grupos Integrados Ay B, representó un significativo incremento en la expansión de las USAER, pasando de 90 Unidades con presencia en 362

Escuelas Primarias, a 133 Unidades era 532 Escuelas para el ciclo 19951996.

Aunque la mayoría del personal adscrito a los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), pasaron a formar parte de las USAER, se conservó una mínima estructura de personal para continuar ofreciendo el servicio a través de las Unidades de Orientación al Público (UOP) con objeto de brindar la orientación a los padres de familia,

maestros y cualquier persona que solicite servicios de educación especial, considerando las opciones de atención para los alumnos y derivándolos a los servicios correspondientes, de acuerdo a los requerimientos de la población.

Asimismo, mediante el conocimiento de la ubicación física de la población demandante del servicio, se conforma la base de datos para la planeación estratégica y ubicación de servicios para responder de manera efectiva al mayor número de población.

Et ciclo escolar 1995-1996.

La integración escolar no subordina la integración educativa al currículo básico, y se racionaliza con base a las mejores condiciones, la opción de la escuela regular de servicio escolarizado de educación especial. Es por ello que a partir de este ciclo, eliminando el currículo paralelo, se adoptó el Currículo de Educación Básica en todos los Servicios Escolarizados de Educación Especial.

Siguiendo una estrategia semejante para la inducción del personal de USAER, en cada Zona de Supervisión se diseñaron y desarrollaron los cursos taller, necesarios para la preparación y actualización del personal de Escuelas de Educación Especial (EEE), Centros de Intervención Temprana (CIT) y Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), particularmente en el conocimiento y manejo de la Curricular de Educación Básica así como para las adecuaciones curriculares necesarias.

Considerando los aspectos básicos del Proyecto General, preponderando el Modelo Educativo a operar en los servicios de educación especial, se reorientaron los Centros psicopedagógicos (CPP) a USAER, de éste modo dichos servicios pasan del Modelo Clínico o Terapéutico que centraba al alumno como paciente y lo hacía responsable directo de su éxito o fracaso escolar, al Modelo Educativo reconociendo que las dificultades de los alumnos y sus necesidades educativas especiales son relativas y dependen del nivel de aprendizaje, del contexto escolar, de la comunidad escolar, de los recursos disponibles.

De los Servicios Escolarizados de Educación Especial, Escuelas, Centros de intervención y Centros de Capacitación, que atendían a la población por áreas, de Deficiencia Mental, Ceguera, Neuromotores, Sordera, se reorientaron los centros de Atención Múltiple (CAM), con el propósito fundamental de que puedan acceder alumnos con cualquier tipo de discapacidad con necesidades educativas especiales, que no logren acceder al currículum o integrarse en centros educativos regulares.

Se elimina la certificación de estudios especiales, considerando que todos los alumnos están integrados al Currículo de Educación Básica, ya sea en servicios Escolarizados de Educación Especial o en Centros Educativos Regulares.

Se reorienta el currículum de los servicios de capacitación y formación para el trabajo, de talleres de oficios a una estructura modular por competencias laborales, aunado a la apertura para la matrícula a múltiples discapacidades en el área de capacitación de los Centros de Atención Múltiple.

En los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial {CECATIS), se están atendiendo jóvenes con discapacidad, por lo que la Dirección de Educación Especial y la Dirección General de Centros para la Formación para el Trabajo, acuerdan colaborar estrechamente en las acciones que continúen fortaleciendo la integración de las personas a los Centros Regulares, así como en el intercambio de experiencias y facilidades de su infraestructura para el beneficio de toda la población atendida en los servicios escolarizados de educación especial, recibiendo los apoyos y asesoría necesarios para coadyuvar en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En éste sentido, la atención de las necesidades educativas especiales con lleva a transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial. Asimismo, implica modificaciones de ajuste y adecuación en el sistema educativo nacional (SEP. DEE, 1996d)

CAPÍTULO II.

OPERATIVIDAD DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR (USAER) DESDE LA NORMA TIVIDAD.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por un lado constituye la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial y por el otro es el servicio de apoyo que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos técnicos metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela de educación básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (Guajardo, 1998).

El desarrollo técnico operativo de la USAER se realizará con base a dos estrategias generales que son:

- La atención a los alumnos.
- La orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico pedagógico considera acciones fundamentales:

- Evaluación inicial.
- Planeación de la intervención.
- Evaluación continúa.
- Seguimiento.
- La sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia.
- Acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar.

2.2 Propósitos de la USAER

- Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela.
- Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.3 Estructura organizativa de la USAER

La estructura organizativa de la USAER, se constituirá por un director, los maestros de apoyo, equipo para docente y una secretaria.

El **director** organizará y coordinará las acciones de la USAER detección, diagnóstico, atención pedagógica, atención del equipo de apoyo, evaluación continua, egreso, orientación al personal de la escuela regular a los padres de familia de acuerdo a las necesidades de los alumnos con problemas en el aprendizaje.

Los maestros de apoyo serán maestros de educación especial con experiencia de trabajo en grupo integrado o centro psicopedagógico. Apoyará el proceso de atención de los alumnos con problemas en el aprendizaje detección, diagnóstico, atención pedagógica, evaluación continua, egreso ofreciendo elementos pedagógicos para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje con dichos alumnos, a fin de superar sus dificultades.

El equipo para docente estará constituido por un psicólogo, maestro de lenguaje y un trabajador social. Además, podrán incluirse otros especialistas en trastornos

neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos a sí lo requieran.

1. **El maestro de lenguaje** apoyará el proceso de atención de los alumnos con problemas en el aprendizaje -detección, diagnóstico, atención pedagógica, evaluación continua, egreso -aportando elementos lingüísticos.

2. **El trabajador social** apoyará el proceso de atención de los alumnos con problemas en el aprendizaje -detección, diagnóstico, atención pedagógica, evaluación continua, egreso -aportando elementos del entorno escolar familiar y de la comunidad que favorezca en el problema de aprendizaje.

3. **El psicólogo** apoyará el proceso de atención de los alumnos con problemas en el aprendizaje -detección, diagnóstico, atención pedagógica, evaluación continua, egreso -aportando elementos psicopedagógicos, sociales o emocionales que favorezcan la superación del problema en el aprendizaje que presentan los alumnos. Apoyará el proceso de orientación y asesoría al personal de la escuela y a los padres de familia sobre el funcionamiento de la USAER. Para realizar la intervención el psicólogo utiliza entrevistas (dirigidas al maestro, padres de familia y alumnos) y/o pruebas psicológicas (Bender, figura humana, WISC-RM, etc.) como instrumentos importantes que reportan más información sobre el problema en el aprendizaje de los alumnos.

El personal estará adscrito y tendrá como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño serán las escuelas regulares a las cuales la USAER brinde apoyo.

En cada una de las escuelas se condicionará un aula que se denominará "aula de apoyo". Esta aula de apoyo será el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular: será sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y también será espacio para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como para la orientación al personal docente a los

padres de familia.

2.4 El personal de la USAER se organizará con base en las siguientes orientaciones:

En cada escuela se ubicará a maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionen el apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. En promedio existirán dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque esto estará sujeto a la demanda que exista en torno a la atención de las necesidades educativas especiales. Se prevé que cada USAER en promedio, tendrá 10 maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.

El director de la unidad establecerá su sede en alguna de las escuelas de la Unidad y coordinará las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia en las cinco escuelas de la Unidad.

La secretaria tendrá su sede en el mismo lugar que el director y brindará apoyo secretarial a todo el personal de la Unidad.

El equipo paraprofesional participará en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Para ello, los integrantes del equipo paraprofesional establecerá su sede en la unidad y ofrecerán el apoyo a las escuelas de manera itinerante.

2.4 Estrategias en la USAER

- Partir del Curriculum de Educación Básica.
- Establecer corresponsabilidad entre los maestros de aula regular y de apoyo.
- Atender alumnos con necesidades educativas especiales dentro de su ámbito escolar, en el aula regular y/o de apoyo.

- Orientar a padres de familia.

2.6 Acciones en la USAER.

Proceso de atención

El proceso de atención de la USAER se inicia con la evaluación inicial, en ella se consideran dos momentos:

1. La detección de alumnos.
2. La determinación de sus necesidades educativas especiales.

Mediante la detección se identifican los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza; ya que debido a sus características de aprendizaje, demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros de grado escolar.

A partir de la detección se procederá a la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto.

La determinación de las necesidades educativas especiales deriva hacia la intervención psicopedagógica.

La intervención psicopedagógica se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de inadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus necesidades educativas especiales.

En la planeación de la intervención se definirán las adecuaciones curriculares que

deberán realizarse y el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica.

Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica se realizará la evaluación continua como una acción que permita, de manera permanente, revisar la pertinencia de las acciones planteadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, y efectuar así los ajustes de las estrategias de la intervención.

Cuando el caso amerita el término de la intervención, esto significaría retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno, al maestro y/o a los padres de familia. Se iniciará el proceso de seguimiento.

El seguimiento permitirá reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme a las necesidades que vaya presentando.

Cabe mencionar que todo el personal de la USAER estará comprometido, desde las acciones de detección de los alumnos con necesidades educativas especiales hasta el término de la atención a realizar un trabajo de orientación tanto al personal de la escuela como a todos los padres de familia que tienen a sus hijos en dicha escuela.

Por lo que se refiere a las orientaciones al personal de la escuela regular, éstas girarán entorno al proceso de trabajo de la USAER y al análisis de los que repercuten en el aprendizaje de los alumnos para que en la medida de lo posible, se generen alternativas de atención a las necesidades educativas de los alumnos.

La orientación a los padres de familia consistirá en proporcionar información respecto al trabajo que realiza el personal de la USAER en la escuela regular, en lo concerniente a la atención que recibirán sus hijos, ya sea en su grupo regular o en el aula de apoyo. De la misma manera se informará de la evolución que presentan sus aprendizajes; finalmente, se brindarán sugerencias sobre diversas actividades educativas a desarrollar en el hogar: con ello, se remarca la importancia de su participación junto con el personal de la escuela, para mejorar la educación de sus hijos.

Para la puesta en marcha de las estrategias de intervención y orientación de la USAER es imprescindible realizar acciones de difusión, sensibilización y gestión escolar dentro de la escuela y en la zona escolar, esto permitirá establecer condiciones que favorezcan el proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, promoviendo actitudes y valores solidarios en el conjunto de la sociedad civil.

Así, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) representa una nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de educación regular en el marco de educación básica.

CAPÍTULO 111.

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO.

3.1 Ubicación de la unidad de servicios a la escuela regular (USAER) N°2 delegación Iztapalapa.

La USAER N° 2 Iztapalapa se encuentra ubicada en:

La escuela Mahatma Gandhi con clave 41-140-18-111-X CCT. 09DPR2281 A. Dirección Quetzal N° 25 Col. La Purísima Iztapalapa C.P. 09340. La escuela cuenta con 14 grupos, dos direcciones; una que es de la propia escuela y la otra en donde se encuentra la **sede** de la USAER con el director y su secretaria, con una aula de apoyo y dos maestros que brindan apoyo a las necesidades educativas especiales.

A parte de la escuela mencionada, la USAER N° 2 brinda sus servicios a las siguientes escuelas primarias:

La escuela Lázaro Cárdenas con clave 41-138-19-111-X CCT.09DPR1263E. Dirección, Av. San Felipe de Jesús s/n Col. La Purísima Iztapalapa C.P. 09340.

Cuenta con 14 grupos, dos grupos de 2do, 3ro, 4to, 6to y tres de 5to y 1ro, con una aula de apoyo y dos maestros que brindan apoyo a las necesidades educativas especiales, formando un total de 454 alumnos inscritos.

La escuela Salvador Novo con clave 41-139-19-111-X CCT. 09DPR1206N. Dirección Av. Hidalgo s/n Col. La Purísima Iztapalapa C.P. 09340. Cuenta con 8 grupos, uno de 1ro, 2do, 4to, 5to, 6to y dos grupos de 3ro, con aula de apoyo y una maestra que brinda apoyo a las necesidades educativas especiales formando un total de 280 alumnos inscritos.

La escuela Aurora Parra con clave 41- 148-20-1V-X CCT.09DPR3266P. Dirección, Torres Quintero s/n Col. Barrio San Miguel Iztapalapa. Cuenta con 9 grupos, dos de 1ro, 2do, 6to y uno de 3ro, 4to y 5to, con aula de apoyo y una maestra que brinda apoyo a las necesidades educativas especiales formando un total de 343 alumnos inscritos.

3.2 características del ambiente sociocultural de las escuelas

De acuerdo con los datos arrojados de los estudios socioeconómicos que aplicó la trabajadora social, esta refiere que la gran mayoría de las familias están dedicadas al comercio ambulante, muchos de ellos son subempleados. Varias familias consanguíneas comparten una misma casa, dificultando la privacidad, autonomía y la toma de decisiones.

La gran mayoría de las familias carecen de estrategias para orientar a sus hijos en la formación de un autoconcepto positivo, hábitos, compromisos y responsabilidades escuelas:

3.3 Características generales sobre el contexto escolar de las escuelas:

En relación con el funcionamiento de las escuelas, generalmente el director es el que lleva la organización, coordinación y la toma de decisiones de las actividades técnico pedagógicas y extracurriculares.

Bajo una forma de respeto, comprensión, responsabilidad y compromiso en la que se dirigen los directores con sus profesores, propician entre ellos un ambiente de cooperación y disposición para su desempeño pedagógico y de relaciones humanas.

Por otro lado, lo más inmediato entre el profesor y el alumnado, es el espacio y el mobiliario, junto con una buena iluminación y la ventilación para propiciar e influir con el proceso de enseñanza aprendizaje. Las escuelas cuentan con estos requisitos señalados.

Las relaciones interpersonales que se dan entre los alumnos dentro de los salones de

grupo en su gran mayoría son de respecto, forman pequeños subgrupos según sus intereses socio- afectivos o académicos.

3.4 Actuación de los profesores de grupo de las escuelas en los diferentes elementos del currículo.

De acuerdo con los datos personales que tienen los directores sobre el al que laboran en sus escuelas, cabe mencionar que el perfil profesional de los 15 maestros que hay aproximadamente en cada una de las escuelas, sólo uno o dos maestros tienen terminada la licenciatura y el resto sólo la normal de cuatro años y con una experiencia frente a grupo de 15 a 30 años.

La actuación de los profesores frente a grupo es el siguiente:

- A los maestros les cuesta reconocer que no todos los niños aprenden al mismo ritmo ni de igual manera, que sus capacidades y habilidades difieren, que sus intereses varían y sus expectativas hacia el conocimiento son consecuencia de la influencia de su medio ambiente.
- La mayoría de los profesores se preocupan más por los resultados que por los procesos, entendiendo a la enseñanza como una actividad de transmitir conocimientos que, con base en el uso de técnicas específicas, permite su recepción por parte de los alumnos.
- Los maestros dirigen las acciones escolares de manera diversificada, pues en algunos casos propone la tarea misma y la forma de efectuarla, en otras establece una meta, convocando a los alumnos a buscar los procedimientos necesarios para alcanzarla.
- Cuando los alumnos no responden a las expectativas de los maestros, con relación a la conducta y al trabajo escolar dentro del aula, el maestro tiende a

etiquetarlos, descalificarlos y no brindarles ningún tipo de apoyo.

3.5 Proceso de atención que brindan los profesores de la (USAER N° 2) en cada una de las escuelas.

Sobre la actuación de los profesores de la USAER N° 2 que brindan apoyo a las necesidades educativas especiales dentro de las escuelas cabe mencionar que estos profesores que brindan este apoyo a las N.E.E, formaron parte del proyecto de grupo integrado y por lo tanto son uno de los primeros iniciadores del proyecto de la USAER.

El proceso de atención de la USAER se inicia en primer lugar con la detección de los alumnos:

- La detección de los alumnos se realiza cuando el maestro de apoyo va a uno de los salones a visitar al maestro de grupo con el objetivo de preguntarles a cada uno de ellos, cuales son los alumnos que presentan dificultades en el área de aprendizaje y psicología. El maestro de grupo de acuerdo a sus propias experiencias educativas que ha tenido con los determina quienes tienen dichas dificultades.
- En segundo lugar, cuando ya está resuelta la población de los alumnos que requieren atención por parte del área de aprendizaje y de psicología, la maestra de apoyo de la USAER procede sólo en los casos de los niños que tuvieron dificultades en su aprendizaje a aplicarles las guías de evaluación de español y matemáticas de 1er, 2do y 3er ciclo, dicha evaluación consiste en una serie de preguntas impresas acordes a su grado escolar del niño, que evalúa en el caso del área de matemáticas, el sistema decimal de numeración, resolución de problemas y operaciones básicas. En el área de español evalúa consolidación de la lecto-escritura, la ortografía, comprensión y la redacción. En los casos que requieren atención en el área psicología se canalizan en dicha área.

- En tercer lugar, si el niño no logra resolver las preguntas impresas, la maestra de apoyo de la USAER determina que tiene dificultades en su aprendizaje y que por lo tanto se le tiene que realizar un plan de intervención.
- La intervención se realiza con base en los libros de las estrategias pedagógicas de español y matemáticas editadas por educación especial, en donde el maestro de acuerdo al nivel del niño ya determinado previamente con la evaluación, elige las estrategias más adecuadas y las aplica con su alumno con material concreto, dos o tres veces por semana según el caso.
- La Intervención que se le brinda al niño con necesidades educativas especiales, tendrá que verificarse en último lugar con una evaluación que se le aplica al niño a mediados del ciclo escolar para que se observe los avances significativos del proceso de la intervención. La evaluación se va a realizar con preguntas impresas tomando en cuenta por un lado en el área de español; la ortografía, comprensión de lectura y la redacción y por el otro lado en el área de matemáticas el sistema decimal de numeración, resolución de problemas y operaciones básicas.

3.6 Descripción de las tareas profesionales que realiza el psicólogo dentro de la USAER No.2 Iztapalapa.

Con lo que respecta a la actuación del área de psicología es necesario durante los cuatro años de servicio hay exigencias por parte de las autoridades por aplicar el modelo clínico, es decir, realizar el diagnóstico de los niños con base en la batería de pruebas psicológicas que son calificadas bajo criterios psicométricos e interpretadas clínicamente.

Como especificidad de las tareas profesionales que desarrollo como psicólogo educativo, una vez que se es detectada la población por parte los profesores de apoyo tengo que:

- Realizar un diagnóstico psicológico de cada uno de los niños reportados por el maestro de grupo.

Para la realización del diagnóstico psicológico, se utilizan las pruebas psicológicas, como un instrumento más de diagnóstico. En la aplicación y calificación se siguen estrictamente instrumentos psicométricos, sin embargo en el tratamiento de los datos se sigue una interpretación clínica, a fin de ayudar a la comprensión de la problemática del niño.

La batería básica cuenta con los siguientes instrumentos:

- Test Gestáltico Visomotor de Bender (Koppitz).
- Dibujo de la Figura Humana (Koppitz).
- Entrevista Psicológica
- El estudio fino incluye además la aplicación del WISC- RM.
- Esta batería nos permite en un tiempo razonable tomar decisiones pertinentes.

La entrevista psicológica (dirigidas a maestros, padres de familia y alumnos) es semiestructurada, pretende conocer datos del desarrollo intelectual, emocional y afectivo, así como la conducta adaptativa del niño.

El test Gestáltico Visomotor de Bender es una prueba en la que el niño copia una serie de tarjetas. De su ejecución se obtiene el nivel de madurez perceptivo motriz, que corresponde a la coordinación ojo mano que muestra o a una determinada edad. Se obtienen además indicadores emocionales.

La interpretación es sobre la base de Elizabeth Koppitz versión (1963-1973), para nivel de maduración de la percepción visomotora, así como para datos significativos de posible disfunción cerebral.

El Test de la Figura Humana se aplica a niños cuyas edades están comprendidas entre

los 5 y 12 años.

A partir de como realiza la figura se obtiene el nivel intelectual de acuerdo a su edad cronológica; se obtienen también indicadores emocionales.

La interpretación, es sobre la base de Elizabeth Koppitz para obtener datos generales sobre el niño, más no para reportar un cociente intelectual.

Con la escala de Inteligencia Weschsler para niños, revisada y estandarizado en México, D. F. (WISC-RM) se realiza un análisis cualitativo del cual se obtiene un cociente intelectual y un análisis cualitativo basándose en la interpretación de Alan S. Kawman.

Para la población con necesidades educativas especiales, la adecuada concepción del diagnóstico psicológico es fundamental ya que sobre esta base se deciden las estrategias educativas que se consideran convenientes.

La evaluación psicológica pretende conocer los datos del desarrollo físico, intelectual, emocional, afectivo y social. Al conocer estos datos es posible conocer las potencialidades para el aprendizaje y si existe desfase entre la edad cronológica y escolaridad, además es posible detectar algún problema orgánico que posiblemente afecte el aprendizaje, ya sea directa o indirectamente.

La integración de los resultados de las pruebas aplicadas parte en considerar lo siguiente:

- Datos de la consulta por el cual fue remitido el niño al servicio
- Datos históricos y actuales recabados en la entrevista, ya que ésta información permite comprender y relacionar los resultados de otras pruebas.
- Observaciones clínicas al niño sobre la conducta manifestada, así como de las

diversas situaciones de prueba, ya que éstas darán pauta para rechazar o comprobar la hipótesis planteada por el psicólogo.

- El psicólogo analiza la información obtenida por otras fuentes (médico, escuela, otros familiares, etc.).

La integración de los resultados de la Batería de Pruebas Psicológicas permitirá que se forme una idea integral de la situación actual del sujeto y así plantear líneas de tratamiento adecuadas para el caso.

Una vez que el niño ha sido evaluado en cada una de las áreas (aprendizaje y trabajo social), se realiza una reunión interdisciplinaria en la que participan los profesionales involucrados como el maestro de apoyo, psicólogo y el trabajador social en la elaboración de un diagnóstico integral y proporcionar a partir de éste, alternativas de tratamiento.

El área de psicología participa en visitas agrupo, devolución de información a padres y asesoría a docentes. En la visita a grupo se observa el desenvolvimiento y evolución del niño con un enfoque clínico.

La asesoría a docentes en aspectos afectivos e intelectuales a lo largo del tratamiento a través de sugerir actividades.

A fin de que los padres conozcan los resultados de la evaluación y se involucren en el tratamiento, se realiza la devolución de información donde se explica a los padres los resultados y se sugieren actividades concretas que apoyen la terapia.

Tanto el área de psicología como trabajo social participa en "pláticas a Padres", ésta actividad tiene por función orientar a los padres sobre como formar en sus hijos actitudes positivas.

La plática a padres se programa y se realiza mensualmente, los temas surgen de las

inquietudes que los padres plantean y se organiza de tal manera que promueve la reflexión y participación activa en un clima de libertad, donde los padres aportan sus conocimientos y experiencias en la construcción cotidiana de su propio conocimiento.

3.7 Descripción de tres casos que fueron intervenidos bajo el modelo clínico en la USAER No 2, Iztapalapa.

Estos casos que se van a describir, son sólo tres casos de los 84 alumnos que se les tuvo que realizar su evaluación psicológica y fueron intervenidos en el ciclo escolar 97 -98. En ciclo escolar 98-99 mi intervención fué diferente, ya que estuvo dirigida hacia el modelo educativo.

3.7.1 CASO I.

Nombre: Rosa Isela.
Fecha de nacimiento: 28 de febrero de 1990.
Edad: 8 años un mes
Fecha de integración: 18 de marzo de 1998.
Grado: Primero

La alumna provenía de una familia de nivel socioeconómico y cultural bajo, con poca estimulación familiar por falta de tiempo, dado que la madre y el padrastro trabajaban.

Rosa Isela era la cuarta de cinco hijos, sin complicaciones en el embarazo y parto a término, su desarrollo fue normal excepto en el lenguaje. Su estado de salud era bueno aparentemente.

Rosa Isela se encontró en el primer año en el curso escolar 97 -98, con una escolaridad de un año en kinder y un año en primero reprobado.

A finales del año escolar la profesora de grupo reportó a la alumna Rosa al servicio de la USAER por que la niña no lograba consolidar la escritura a pesar de que había cursado un año en primero. La maestra de apoyo procedió a aplicarle la prueba Monterrey y determinó alumna en el área de español, se encontró un nivel presilabico, es la alumna escribía la misma cantidad de grafías con un dictado de palabras variadas, su lectura era en

función de la imagen impresa que se le presentaba.

En el área de matemáticas, la niña realizó clasificaciones, sólo con el criterio de forma. En seriación acomodó todos los elementos sin establecer relación entre ellos.

Con el objetivo de diagnosticar y evaluar a la niña para determinar el porque de su problemática, se le realizó la valoración psicológica.

En su valoración psicológica la alumna en el WISC-RM, obtuvo un C. I. V. de 55, C.I.E. 86 y C.I.T. 65, correspondiente a deficiencia mental superficial, mostraba una discrepancia significativa a favor de la escala ejecutoria.

En el avance de las habilidades, la escala verbal se observó que Rosa Isela presentaba problemas en la comprensión verbal, en la capacidad de secuencia, en el conocimiento adquirido y una dificultad en el manejo de números.

En las habilidades en la escala ejecutoria tuvo dificultades en la organización perceptual y de integración. Existían dificultades debido a una pobre estimulación sociocultural en la familia. Asimismo se mostraban Indicadores de ansiedad y de fácil distracción, esta diferencia significativa entre la escala verbal y la ejecutoria podían ser asociadas a una posible alteración neurológica.

En el dibujo de la figura humana (D.F.H) según Koppitz, tenía un nivel evolutivo correspondiente de mentalmente retardado. En cuanto al aspecto emocional hizo una integración pobre, figura pequeña y omitía la nariz, lo cual nos indicó cierta inmadurez y personalidad pobremente integrada, una extrema inseguridad, retraimiento y una incapacidad de progresar.

En el Test Gestáltico Visomotor de Bender (Koppitz), tenía un desfase de maduración visomotriz de dos años tres meses del nivel requerido por su edad. Presentaba, rotación, integración, distorsión de la forma e indicadores significativos de probable alteración

neurológica.

Observaciones generales y los datos significativos.

La menor se mostró disponible y callada durante la aplicación de la batería de pruebas psicológicas. Dentro del salón de clases y en su casa era demasiada rebelde. En casa no existía un patrón de conducta a quien seguir por la cual las pautas de normas y conductas se encontraban deficientes.

Conclusiones.

Rosa Isela no contó con la capacidad intelectual suficiente para poder salir adelante en la escuela regular.

Sugerencias.

Las sugerencias las hace el psicólogo educativo tomando en cuenta los resultados que obtuvo Rosa Isela en valoración psicológica.

De acuerdo al resultado de su cociente intelectual como deficiente mental superficial, obtenido de la aplicación WISC-RM, se sugirió que a la niña Rosa Isela se le fuera pasando de grado escolar sin exigirle, con opción a que cuando terminará el ciclo escolar se le canalizará a una capacitación para el trabajo.

3.7.2 CASO II.

Nombre:	Thelma Soraya.
Edad:	8 años 6 meses.
Fecha de nacimiento:	13 de marzo de 1990
Fecha de la integración:	15 de marzo de 1998.
Grado:	Primero

Thelma pertenecía una familia nuclear desintegrada, debido a que se separaron los padres, estaba formada por la madre, dos hijas y un hijo, siendo Thelma la menor. Producto de un embarazo a término sin problemas y parto normal. Reportaba la señora que a los nueve meses tuvo un problema de Gastrointestinal, teniendo que ser hospitalizada, dicha enfermedad tuvo aproximadamente una duración de medio año, reportando que hubo ciertas alteraciones en su proceso de desarrollo.

La madre refirió que anteriormente a Thelma la golpeaba demasiado debido a los problemas de maltrato físico y psicológico que se presentaban con su pareja. Su estado de salud de Thelma era aparentemente bueno y su desarrollo había sido normal.

Thelma asistió un año al kinder y dos años en primero.

El primer curso de primero lo reprobó, quedando en el área de español en un nivel presilábico en lecto-escritura y en el área matemáticas sólo con conocimientos de clasificación de objetos por tamaño y forma. Su avance no fué significativo ya que según la profesora mencionó que no retenía nada.

Al iniciar el segundo año en primero, ingreso con los mismos conocimientos del primer primero que cursó.

A mediados del ciclo escolar 97-98 la maestra la canalizó al servicio de la USAER por presentar problemas de aprendizaje, ya que la niña no tenía un buen nivel de retención y comprensión, además por que faltaba con mucha frecuencia.

Con el objetivo de diagnosticar y evaluar a la niña para determinar del porque de su problemática se procedió a la valoración psicológica y los resultados fueron los siguientes.

En su valoración Psicológica Thelma obtuvo un C.I.V. 66 Deficiente Mental Superficial, C.I.E. 70 Limítrofe, y C.I.T. 65 Deficiente Mental Superficial.

Mostraba una discrepancia "no significativa" a favor de la escala ejecutiva, sin

embargo en el análisis de las habilidades compartidas en la escala verbal se observó que Thelma presentaba dificultades de atención, lo cual existía una fuerte distratibilidad, una mal habilidad secuencial y una gran dificultad en los números.

En las habilidades en la escala ejecutoria, Thelma tenía dificultades en el funcionamiento integrado del cerebro, en la elaboración de síntesis, en la organización visual sin participación esencial de la actividad motora, lo cual tampoco tenía una percepción visual de estímulos significativos.

Existían fallas debido principalmente a una pobre estimulación sociocultural en el hogar. Asimismo se mostraron indicadores de ansiedad y de facilidad de distraerse y de desconcentrarse.

En el dibujo de la figura humana (D.F.H) según Koppitz, con respecto al aspecto madurativo era de normal bajo. En cuanto al aspecto emocional, presentaba una integración pobre de sus partes, figura pequeña y brazos omitidos, lo cual nos indicaba cierta actitud de retraimiento y extrema inseguridad, que podían deberse a sentimientos de inadecuación y una gran preocupación por las relaciones con su ambiente (casa-escuela), esto podía relacionarse a que Thelma ya no quería presentarse a la escuela y por la reciente separación de sus padres.

En el Test Gestaltico Visomotor de Bender según Koppitz, tenía una edad visomotriz de cinco años tres meses, lo cual nos mostró un desfase de tres años tres meses con respecto a su edad cronológica, con indicadores altamente significativos de lesión cerebral.

Con respecto a la dinámica familiar existían problemas debido a la separación de sus padres y el descuido principalmente del padre. La madre era la que se encargaba de todo lo relacionado con sus hijos.

Conclusiones.

Thelma no contó con la capacidad intelectual suficiente para salir adelante en la escuela primaria.

Sugerencias.

Se consideraron los logros en dos años cursados en primer año, el puntaje en su valoración psicológica y las pobres percepciones a nivel sociocultural y familiar se sugirió que a Thelma se le fuera pasando de grado escolar y que no se le exigiera en el trabajo escolar sólo de acuerdo a sus posibilidades, con opción para que cuando terminará la primaria, se le canalizara aun centro de capacitación para el trabajo.

3.7.3 CASO III.

Nombre: Karen Mariana.
Edad: 6 años
Fecha de nacimiento: 03 de marzo de 91.
Grado: Primero

Karen pertenecía a una familia nuclear integrada, estaba formada por la madre y el padre, tres hijos y una hija, siendo Karen la menor, producto de un embarazo a término sin problemas y parto normal. Su estado de salud era aparentemente normal.

Karen asistió un año al kinder y cursaba el primer año a mediados del ciclo escolar fué canalizada por la profesora de grupo al servicio de la USAER por presentar problemas de aprendizaje y de conducta aunado con mucha distratibilidad.

Karen se encontró en un nivel silábico y en matemáticas solo realizaba operaciones de suma y resta con unidades.

Con el objetivo de diagnosticar y evaluar a la niña para determinar del porque de su problemática se procedió a la valoración psicológica y los resultados fueron los siguientes.

En el Test Gestáltico Visomotor de Bender (Koppitz), arrojó en percepción visomotriz dos años diez meses arriba de su edad cronológica.

En el dibujo de la Figura Humana (D.F.H), según Koppitz, en el aspecto de madurez era normal; en el aspecto emocional, reflejaba ansiedad, inseguridad y necesitada de apoyo de acuerdo a su edad, reflejaba que estaba rodeada en un mundo de adultos grandotes y dominantes, en donde éstos le resolvían la vida sin brindarle la posibilidad de que pudiera hacer las cosas por ella misma.

En la entrevista psicológica, se observó cierta apatía por el trabajo escolar, falta de interés e insegura. Se observó que estaba acostumbrada a realizar trabajos sin mucha calidad.

Conclusión: Karen contaba con los elementos necesarios para acceder a la lectoescritura sin embargo debido a la falta de apoyo de los padres no avanzaba la niña.

Sugerencias: Karen necesitó que se le motivará más por el trabajo escolar y fué necesario que se le trabajará en el área de aprendizaje para que lograra consolidar su proceso de lectoescritura.

Los casos mencionados intervenidos bajo el modelo clínico proporcionaron indicadores o referentes que necesita un psicoterapeuta clínico para trabajar individualmente con los niños, sin embargo se observó que a partir de esta forma de evaluación se pierden de vista información que se requiere sobre el niño en su interacción con su contexto escolar y sobre todo, como éste puede enfrentarse ante sus dificultades. Dicha forma de intervención me limitó en gran medida para poder diseñar una intervención de aula.

3.8 Limitaciones de mi intervención en la USAER No 2 Iztapalapa.

Sin embargo esta forma de evaluación de acuerdo al modelo clínico, tuvo las siguientes limitaciones para mi intervención con los niños con necesidades educativas especiales:

- Se parte de una concepción de la inteligencia y de las aptitudes como algo innato, hereditario e inamovible y por lo tanto desligado de los aprendizajes (MEC, 1996).
- La evaluación psicológica tiene en los tests los instrumentos básicos de diagnóstico centrados en el individuo, tales instrumentos dan los resultados de una forma cuantitativa y tienen como objetivo, por una parte la clasificación y descripción de los sujetos según ciertas características con el fin de predecir su comportamiento y, en consecuencia poder justificar la intervención. Por otro lado, para etiquetar y estigmatizar a los alumnos sobre aquello que no es capaz de realizar (MEC, 1996).
- Esta concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil y la caracterización del niño, responden prácticamente a la tarea negativa de seleccionar en la escuela los niños no aptos para ella, porque éstos no están en condiciones de caracterizar de un modo positivo al niño de un determinado tipo y percibir su peculiaridad cualitativa en una etapa determinada de su desarrollo, es decir destacar e identificar las potencialidades cognitivas con las que cuenta (Vigotsky, 1997).
- La apariencia científica de la práctica profesional sustentada en esta concepción procede de enfoque psicométrico que garantiza la fiabilidad y la validez de los instrumentos utilizados.
- La validez predictiva es sólo uno de los diversos criterios que podemos

utilizar para decidir sobre el rigor de un instrumento de medición psicológica, ya que éste nos permite determinar el posible futuro éxito de un sujeto a lo largo de los canales de la estructura cognitiva, más que para resolver un determinado problema (Cansullo, 1997).

- Los instrumentos de medición psicológica se tratan de pruebas normalmente descontextualizadas y referidas a un momento dado, pero sobre todo poco relacionadas con las experiencias del alumno con el proceso de enseñanza aprendizaje. No se cuestiona el hecho de que no midan factores de inteligencia o rasgos de inteligencia o rasgos de personalidad, sino que están midiendo conocimientos y habilidades sociales que responden a unos patrones culturales determinados (Lacasa, 1997).
- En consecuencia, la información facilitada a partir de la mayoría de los tests utilizados es poco traducible en términos de la ayuda que la escuela debe prestar al alumno para guiar y estimular su progreso (MEC, 1996).

De acuerdo a este enfoque centrado en el individuo me he encontrado por una parte con ciertas desventajas para la calidad del trabajo que debería de realizarse en las escuelas y para los propios alumnos y por otra parte, con experiencias desfavorables en mi práctica profesional.

3.9 Desventajas de mi intervención en la USAER N°2 Iztapalapa.

Estas desventajas son las siguientes:

- Reducía mi trabajo a la aplicación de la batería de pruebas psicológicas, invirtiendo gran parte del año escolar a éste aspecto, no alcanzándome el tiempo para trabajar y brindarles el apoyo que necesitaban cada uno de los niños.

- La problemática de los niños se acrecentaba más.
- Contribuía más a la etiquetación del niño, por el diagnóstico que daba de ellos.
- La información que daba de los resultados de tests psicológicos, era poco traducible en términos de la ayuda que la escuela debería prestar al alumno para guiar y estimular su progreso.
- Ubicaba la problemática del niño como proveniente de él mismo y de sus características.
- Los resultados de apoyo eran nulos ya que nunca llegaba al apoyo, sino que me quedaba en el diagnóstico y los niños nunca se integraban dentro del aula escolar.
- Las dificultades de aprendizaje seguían presentes.
- No tomaba decisiones claras con respecto a la provisión educativa que los alumnos requerían.

Con base a las limitaciones y desventajas que se han descrito respecto al trabajo que se ha venido realizando desde la perspectiva del modelo clínico, considero que ha sido insuficiente para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, por lo que esto me llevo a cierta incomodidad y a la necesidad de encontrar otras alternativas para mi intervención.

La alternativa para llegar a una nueva intervención fué la evaluación psicopedagógica vista desde las aplicaciones de la reforma educativa.

CAPÍTULO IV.

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

4.1 Implicaciones de la reforma educativa con relación a la evaluación psicopedagógicos.

Las aplicaciones de la reforma educativa con relación a la evaluación psicopedagógica están determinadas por los siguientes principios:

En primer lugar, ofrecer las mismas oportunidades de formación, y las mismas experiencias educativas de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias individuales, suponiendo tomar distintas decisiones, que van a tener su fundamento en la evaluación de las necesidades educativas de los alumnos en términos de las ayudas que requieren para avanzar.

En segundo lugar, constituye la atención a la diversidad de necesidades de los alumnos, como son los distintos intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, y las diferentes capacidades, resultado de la interacción entre sus características personales y las condiciones y oportunidades que se les ha ofrecido en sus contextos de desarrollo a lo largo de su historia.

Por lo tanto el aprendizaje de los alumnos será el resultado del ajuste que se produzca entre ambas dimensiones, por ello las estrategias que se proponen para que se produzca el mayor ajuste posible entre la oferta educativa y las características de los alumnos es por una parte, la adaptación, entendida como el conjunto de decisiones que deben tomarse para adecuar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado, y por otra parte, la diversificación educativa, entendida como la posibilidad de que los alumnos utilicen diferentes procesos y reciban distintas ayudas para acceder a los objetivos establecidos.

En este sentido, entre las medidas de carácter extraordinario, para que todo el

alumnado alcance los objetivos previstos, se encuentra la posibilidad de permanecer un año más en un ciclo y la diversificación curricular para alumnos con 16 años en el marco de la educación secundaria obligatoria (MEC, 1996).

Las consecuencias de estas opciones atención a la diversidad, adaptación y diversificación curricular así como la concepción interactiva del desarrollo son de enorme trascendencia para la evaluación psicopedagógica, por que obliga a desplazar el foco de atención en la evaluación centrada en el alumno, a los contextos de desarrollo y a la naturaleza de las experiencias y actividades de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar; otro de los rasgos del marco conceptual propio de la reforma educativa, tiene que ver con la necesidad de enfatizar el grado y tipo de ayuda que el profesor presta al alumnado en la construcción del conocimiento. Y es en este contexto en el que se adquiere sentido el concepto de necesidades educativas especiales que consagra el real decreto 696195 sobre ordenación de la educación de las necesidades educativas especiales; éstas remiten siempre a las ayudas de tipo personal, curricular o material que determinados alumnos precisan, de forma temporal o permanente, para acceder a la educación (MEC, 1996).

Determinado, el carácter interactivo de los procesos educativos y las diferentes características de cada contexto escolar y cada alumno, las necesidades educativas tienen un alto grado de relatividad, por lo tanto la evaluación psicopedagógica deberá estar presente en todo el proceso educativo, así como en la revisión constante de las medidas adaptativas adoptadas en la diversidad de las situaciones.

En relación con los párrafos anteriores y como cuarto principio, debe incluirse la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, determinando que la respuesta a sus necesidades exige medidas específicas, la mayoría de las veces diferentes a las habituales en el centro, caracterizadas por ajustes más sustanciales y permanentes.

Las adaptaciones curriculares ayudarán a modificar los objetivos generales, áreas, bloques de contenidos y criterios de evaluación con la finalidad de encontrar la estabilidad entre el acceso a los objetivos, el desarrollo de sus capacidades y la participación activa en las distintas actividades educativas del centro.

El quinto lugar, aunque conceptualmente sea el principio de mayor importancia por que sustenta la reforma educativa es la concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje del alumno, dentro de esta concepción, se entiende como el proceso de construcción o reconstrucción de significados y de atribución de sentido que lleva a cabo mediante la actividad mental. La enseñanza entendida como el ajuste constante y sostenido de la ayuda pedagógica que debe proporcionar el profesor a la actividad constructiva de los alumnos, tomando como base la situación en que se encuentra su proceso de aprendizaje y la comprensión de las necesidades educativas (MEC, 1996).

Este modelo supone brindar mayor importancia a los siguientes aspectos: en el aprendizaje escolar es indispensable la actividad mental constructiva que sólo puede realizar el alumno. El profesor debe proporcionar la ayuda necesaria, dirigiendo la actividad de los alumnos, ajustándose permanentemente a las necesidades del alumno durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las características de los contenidos que se promueven, como su relevancia, su funcionalidad psicológica, su presentación al alumno son determinantes para la evaluación psicopedagógica.

La motivación del alumno depende tanto de la naturaleza de los contenidos como del progreso que realice y del reconocimiento por parte del profesor y compañeros, incidiendo en su autoconcepto.

El último lugar, es referente al planteamiento y estructura curricular que ha adoptado

la reforma educativa, incidiendo de forma destacada en la orientación que se dé a la evaluación psicopedagógica entendida esta como un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa.

La evaluación psicopedagógica ha de servir para ayudar y orientar a los profesores en la toma de decisiones tendiente a diseñar la respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos.

Las prácticas profesionales son siempre dependientes de los modelos teóricos que las fundamentan y dan sentido a los instrumentos utilizados. Al mortificarse el marco conceptual de la evaluación psicopedagógica, consecuentemente deben producirse algunos cambios en el quehacer profesional de los psicólogos y pedagogos.

Los cambios que deben fomentarse en la actuación de los profesionales son las siguientes:

- Las prioridades, en la evaluación psicopedagógica, deberán adquirir mayor peso en las actuaciones profesionales y los instrumentos dirigidos al análisis y valoración de la práctica docente de los profesores y de la disposición de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Las condiciones personales de los alumnos (retraso escolar, discapacidad, o sobredotación) no son características permanentes del individuo y no pueden considerarse al margen de su historia de relación con su medio físico y social. Es decir, las capacidades deben valorarse en función de las exigencias del entorno y de las ayudas disponibles para facilitar el nivel general de funcionamiento del individuo.
- El proceso de evaluación psicopedagógica, a de servir para elaborar la propuesta curricular, que puede o no implicar procesos de adaptación, y para diseñar el tipo y la intensidad de las ayudas que deben proporcionarse a los

alumnos a lo largo del proceso educativo.

- La importancia del entorno (centros y aulas) y la dimensión social de los aprendizajes a de estar presente en el diseño de las situaciones y de los instrumentos de la evaluación.
- Debe lograrse en el proceso evaluativo la participación directa del profesor y, en su caso de los padres, de otros profesionales y de los propios alumnos, siempre que sea posible.
- Debe asegurarse que la información transmitida a través de los informes sea relevante para el centro y para los padres con objeto de facilitar al alumno la ayuda que necesita para progresar (MEC,1996).

A través de lo que se ha mencionado sobre la base de las implicaciones de la reforma educativa en relación con la evaluación psicopedagógica, y desde esta perspectiva es importante definir el concepto, fines y las características de la evaluación psicopedagógica.

4.2 Concepto de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación psicopedagógica se debe entender como: "el proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades"¹ (MEC, 1996).

¹ Orden del 14 de febrero de 1996. por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Resolución de 30 de abril de 1996 de la dirección general de renovación pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación de los

4.3 Fines de la evaluación psicopedagógica

De esta definición se desprende que la finalidad más importante de la evaluación psicopedagógica, es orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que necesita el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal.

4.4 Características de la evaluación psicopedagógica

De esta manera, la evaluación psicopedagógica posee unas características propias que la diferencian de la educativa.

1. Es un proceso de evaluación que se lleva a cabo con determinados alumnos que, por diferentes causas, presentan necesidades específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, con la finalidad de conocer las necesidades del alumno así como su contexto escolar y familiar.

2. Se trata de un proceso que se lleva a cabo en determinadas situaciones y/o momentos concretos, y que, dependiendo de éstas, la evaluación psicopedagógica puede tomar formas distintas, según sea la información que se tenga del alumno y de sus contextos de vida.

Las situaciones más frecuentes son:

- Cuando hay que tomar decisiones para la escolarización inicial de un alumno que presenta necesidades educativas especiales, de forma que se oriente hacia la modalidad educativa que proporcione una mejor respuesta a sus necesidades.

- Para la toma de decisiones relativas a la escolarización de aquellos alumnos que en su centro ordinario empiezan a presentar dificultades en su aprendizaje que no pueden ser resueltas por los medios habituales con que cuenta el profesorado.
- Para la propuesta extraordinaria de flexibilización del periodo de escolarización en los casos de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual que lo requieran.
- Para la elaboración de adaptaciones significativas del currículo para los alumnos que lo necesiten.
- Para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que determinados alumnos pudieran necesitar.
- Para la incorporación de un alumno a un programa de diversificación curricular.²

3. Se trata de un proceso de evaluación que implica unos conocimientos especializados para evaluar las diferentes dimensiones en relación con el alumno, el contexto escolar y familiar, así como la utilización de ciertos procedimientos, estrategias e instrumentos para los que se requiere una formación específica (MEC,1996).

4.5 Dificultades de aprendizaje.

Por otra parte, desde un enfoque cognitivo, podemos hablar, específicamente sobre las dificultades de aprendizaje.

² Resolución del 12 de abril de 1996 de la Secretaría de Estado de Educación por la que regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria.

Las dificultades de aprendizaje entendidas como necesidades educativas especiales. Este tipo de necesidades se refiere aquellas dificultades que manifiestan y enfrentan algunos alumnos durante su proceso para apropiarse de los contenidos escolares, es decir, de los conceptos, valores, habilidades y normas establecidos en el curriculum para la educación escolar de los alumnos. Dichas dificultades difieren cualitativamente de los comportamientos de la mayoría de los alumnos y constituyen la manifestación de la necesidad educativa especial del alumno (SEP. DEE, 1993).

Las dificultades de aprendizaje las incluyen en tres partes para poder entenderlas: la tarea, el niño y el entorno. El análisis de cada una de ellas tiene algo que aportar para la comprensión y la intervención de las dificultades de aprendizaje.

Se ha de analizar la tarea o las tareas, en las que un niño presenta dificultades, de manera que se comprendan las habilidades necesarias para una actuación exitosa. Dado que el niño es de hecho la persona que vive la dificultad con la tarea, obviamente, es importante contar con métodos para evaluar sus habilidades cognitivas, así como otros atributos, psicológicos relevantes. Una vez realizada la evaluación, se ha de determinar qué demandas cognitivas se plantean a las capacidades del niño (Dockrell y McShane, 1997).

La importancia del entorno (centro y aulas) y la dimensión social de los aprendizajes debe de estar presente en el diseño de las situaciones y de los instrumentos de evaluación. El entorno es el contexto en el cual interaccionan el niño y la tarea.

Comprender el papel del entorno puede ser especialmente importante en dos sentidos:

1. El entorno puede, ser un factor importante que contribuya a los problemas del niño. Si esto es así, la intervención a de intentar cambiar, en la medida de lo posible, los factores del entorno que contribuyan a la dificultad.

2. Cuando el entorno no esta contribuyendo a la dificultad de aprendizaje, es posible a veces modificarlo de modo que facilite la adquisición de la habilidad de la que el niño

carece.

Los niños con dificultades en el aprendizaje pueden ser más dependientes del entorno, cuentan con frecuencia con estrategias de ejecución pobres y con una reducida motivación hacia la tarea. Estos factores, constituyen variables del niño que deben ser tomadas en consideración (Dockrell y McShane, 1997).

4.6 Razones de las dificultades de aprendizaje y su relación con el autoconcepto.

Las dificultades de aprendizaje se dan por una serie de razones:

- Una razón es que el niño presenta alguna dificultad cognitiva inherente que hace que el aprendizaje de alguna o algunas destrezas sea más difícil de lo normal. No obstante, algunas dificultades tal vez la mayoría son resultado de problemas educativos o ambientales que no están relacionados con las habilidades cognitivas del niño (Dockrell y McShane, 1997).
- La falta de algunas orientaciones en su conducta y rasgos de carácter que hacen al niño difícil en el contacto social. Con él es difícil llevarse bien, no se subordina a la disciplina, reglas y normas del contexto (Vygotski, 1997).
- Las estrategias de enseñanza ineficaces pueden afectar seriamente el nivel de logro del niño (Brennan, 1979 citado por Dockrell y McShane, 1997).
- El fracaso escolar temprano puede conducir a una falta de confianza en uno mismo, con los subsiguientes efectos negativos sobre el aprendizaje. Una serie de variables asociadas con el bagaje familiar puede contribuir también a las dificultades de aprendizajes (Rutter y otros, 1975 citado por Dockrell y McShane, 1997).
- En la actualidad se acepta ya como evidente que el autoconcepto, es uno de

los principales factores de las dificultades de aprendizaje y/o del rendimiento escolar, especialmente determinado en el contexto de la instrucción, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno (Purke 1970 y Bums, 1977 citado por Broc, 1994).

Se podría decir que el autoconcepto modula de alguna manera, gran parte del aprendizaje. Así las relaciones del profesor y sus expectativas son codificadas en sutiles claves para el alumno, y los sentimientos propios de éste hacia sus éxitos y fracasos se llegan a integrar en ese conjunto dinámico motivador de las percepciones de autoeficacia. En el contexto educativo, los profesores y los grupos de iguales reemplazan a los padres como fuentes de información del yo, alimentando con su prestigio y autoridad, el autoconcepto de los alumnos y estableciendo condiciones ambientales y ámbitos de interacción que estimulan o rebajan el rendimiento académico (Broc, 1994).

El autoconcepto es entendido, como un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes de un individuo sobre si mismo, que actúa en la interpretación y organización de las experiencias del sujeto (Marsh, 1986 citado por Machargo, 1992).

González (1996), afirma que "el autoconcepto comprende una suma de conceptos relativamente amplios de imágenes y juicios con relación así mismos a su comportamiento, a su competencia, a sus relaciones sociales, a su propia capacidad".

El autoconcepto es un conjunto de estructuras cognitivas que permite aun individuo actuar con pericia y habilidad en un determinado campo de la actividad social. El autoconcepto es amplia y sistemáticamente utilizado como marco de referencia para interpretar, comprender y organizar la información sobre él yo y los más (Markus, Morekiand y Smith, 1985 citado por Machargo, 1992).

El autoconcepto condiciona el proceso perceptivo de las personas, produciendo distorsiones en el autoconocimiento y en el conocimiento del medio (Machargo, 1992).

Dentro de la dinámica de influencia del autoconcepto se llega a entender que el rendimiento académico depende no tanto de la capacidad intelectual real cuanto de la capacidad creída y sentida por la persona, pues la manera en la pensamos sobre nosotros mismos esta estrechamente relacionada con nuestra capacidad para aprender y rendir.

De esta forma, aunque el alumno conozca su capacidad intelectual real y objetiva, no desarrollará la potencialidad correspondiente al valor objetivo de sus condiciones intelectuales mientras no tenga suficiente confianza en sí mismo para ponerlas en marcha (Broc, 1994).

Si hago algo, es porque soy capaz, me creo capaz. El autoconcepto es posterior a la experiencia. Adquirimos la imagen de nosotros mismos en contraste a cómo veamos a los demás, a partir de lo que dicen que nosotros somos. El sí mismo tiene su origen en la interacción social (De Oñate, 1989).

De acuerdo a la investigación S. Harter en cuanto a la relación entre la motivación por el aprendizaje y el éxito académico que es descrita por Díaz Aguado (1994), S. Harter afirma que *"la motivación para actuar sobre el ambiente que nos rodea (la motivación de eficacia) se desarrolla como consecuencia de las experiencias de éxito. El individuo con sentido de autoeficacia se considera a sí mismo dueño de su propio destino y adopta una actitud activa y segura ante las dificultades que encuentra, adquiriendo así las habilidades necesarias para resolverlas. Como consecuencia de este proceso experimenta una motivación intrínseca por la superación de las dificultades, motivación que en el ámbito cognitivo se manifiesta como curiosidad, deseo de aprender y motivación de logro"*.

En relación con los fracasos afirma que *"cuando se experimenta continuos fracasos o falta de reconocimiento por parte de los demás en un determinado ámbito (ejemplo, el académico), disminuye el sentido de competencia personal y la motivación por la eficacia en dicho ámbito lo cual hace que cada vez se inicien menos intentos de dominarlo y aumente la probabilidad de fracasar en ellos por la ansiedad producida al recordar las experiencias pasadas. Todo ello hace que el individuo sea muy inseguro y dependiente de*

la aprobación de los demás " (Broc, 1994).

La escuela debe proporcionar, entre otros, el aprendizaje de afectos y de actitudes, incluyendo las relacionadas con uno mismo. Después de la familia, el aula es el contexto más idóneo para que el niño pueda aprobar y demostrar sus habilidades. El que un escolar no lo perciba de esta manera provocará dificultades en numerosas áreas de aprendizaje, su rendimiento se quedará mermado y se le plantearán problemas en su adaptación a la escuela (González, 1996).

El papel de los educadores profesionales es importante y fundamental para ayudar al niño en la formación de un autoconcepto claro, preciso, diferenciado, valorativo y equilibradamente positivo, promoviendo una imagen positiva en ellos para que se desarrollen satisfactoriamente y logren una apropiada identidad.(De Oñate, 1989).

Pero, sea cual sea la causa primaria, los niños con dificultades de aprendizaje están por debajo de sus compañeros en el dominio de algún aspecto importante del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se rechazan frontalmente concepciones terapéuticas que pretendían acercar a los niños y niñas a la normalidad, para dar paso a una concepción que reivindica la diferencia y el derecho a ser diferente. La educación supone entonces la aceptación de niños y niñas como son y no como se piensa que deben ser. (Cuomo, 1992; 1994; Cuomo, 1993).

Para integrar alumnos con necesidades educativas especiales no basta con la idea de analizar las características del alumno y ejercer una labor terapéutica con la idea de ayudarles a superar su déficit. La integración requiere introducir modificaciones en los contextos en que estos alumnos se desenvuelven y que necesariamente, conducen a una transformación de la escuela y del aula buscando una pluralidad de metas que, en último extremo, se relacionan con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (Vygotski, 1993; Vygotski, 1994), que pueden lograrse por múltiples caminos, sin que ello suponga clasificar a las personas o establecer comparaciones de forma que se presente atención al

déficit y no hacia aquello que esas personas son capaces de lograr.

En los trabajos de Vygotski (1997) refiere que las necesidades educativas especiales no han de localizarse en la cabeza de las personas a quienes se atribuyen, si no más bien en la interacción de esas personas con determinados contextos, definidos desde dimensiones físicas, sociales y culturales en los que necesariamente han de desenvolverse. Especial relevancia adquieren en dichos contextos las expectativas sociales respecto a la persona que por unas u otras razones, se considera deficiente en relación con alguna dimensión de su actividad.

Con base a los principios mencionados, la intervención educativa, se orienta mucho más a la transformación de esos contextos, de modo que se facilite en ellos la integración, que a la persona misma a la que se le atribuye un déficit en su rendimiento. Esa modificación es más el resultado de una planificación en función de las circunstancias que de una programación previa, a la que rígidamente debería adaptarse tanto el alumnado como sus profesoras.

De esta manera y bajo este marco, empiezo a cuestionar si los problemas de aprendizaje son por un producto de incapacidad para el aprendizaje o puede haber otros factores que están influyendo tales como: el ambiente en el aprendizaje en el aula escolar, la interacción del alumno con las tareas, maestra y con sus iguales, el estilo de aprendizaje o estilo de enseñanza.

De ahí empiezo a analizar algunos casos específicos que son derivados al servicio de la USAER N° 2 de Iztapalapa y realizo algunos ejercicios de exploración sobre contenidos específicos, donde se demuestra que el niño con las ayudas educativas pertinentes logra acceder al aprendizaje.

En este sentido diseñe una evaluación psicopedagógica bajo los principios cognitivos que me permitieron tomar decisiones que resolvieron la problemática educativa del alumno y/o apoyaron la resolución de los mismos.

CAPÍTULO V

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE TRABAJO.

5. 1. Introducción.

A partir de los cambios habidos en los últimos años, las diferencias individuales se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste del tipo y grado de ayuda que un alumno debe recibir a lo largo de su proceso educativo.

Desde un enfoque cognitivo, se considera que las posibilidades o dificultades de aprendizaje de un alumno y la tarea tiene un carácter interactivo y depende no sólo de sus condiciones personales, sino también de las condiciones y características del contexto y la respuesta educativa que se le ofrece (MEC, 1996)

Sobre la base de este enfoque, se considera que la evaluación psicopedagógica, desde un modelo educativo es un proceso continuo, sujeta a revisiones sucesivas, que se desarrolla simultáneamente al proceso de enseñanza aprendizaje y que ha de servir para orientar la toma de decisiones acordes a las necesidades del alumno.

A diferencia del modelo clínico, el proceso de evaluación psicopedagógica que se propone, no pretende prioritariamente obtener información sobre determinados aspectos psicológicos del alumno, ni comparar al alumno con su grupo de referencia, ni establecer categorías o clasificaciones diagnósticas.

Mediante la evaluación psicopedagógica se pretende obtener información sobre cómo aprende el alumno, por lo que se centra en la interacción del alumno con el contexto escolar donde se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación centrada en el individuo, por muy completa que sea, proporciona una primera aproximación sobre las posibles dificultades de aprendizaje o potencialidades que

pueden presentar en función de sus características personales, pero éstas tendrán un grado distinto en función de las características del contexto en el que esté ubicado. Por ello, las dificultades de aprendizaje o posibilidades de aprendizaje de un alumno y en consecuencia la decisión sobre las ayudas concretas que precisa, tanto para compensar sus dificultades como para potenciar sus aspectos positivos, sólo pueden determinarse en relación con el contexto en el que se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, la evaluación psicopedagógica orienta a la toma de decisiones que permitan diseñar la respuesta educativa acorde a las necesidades educativas del alumno.

5.2 Los objetivos de la evaluación psicopedagógica son los siguientes:

- Analizar las ventajas de la intervención psicopedagógica frente a una de índole de intervención clínica
- Describir los resultados que se han obtenido con la intervención en el aula de apoyo con cinco niños con necesidades educativas especiales, que han sido derivados al servicio de la USAER.

5.3 Sujetos:

Se tomaron cinco casos al azar para ejemplificar el trabajo de la intervención psicopedagógica frente a un modelo clínico, tres niñas y dos niños de diferente grado escolar una de primero, dos de tercero, uno de cuarto y uno de sexto, de un total de 14 niñas 25 niños que fueron remitidos por los profesores de la escuela Salvador Novo al servicio de la USAER. Dichos niños fueron canalizados a principios de septiembre de 1998 por presentar problemas en su aprendizaje.

5.4 Material:

- Una carpeta, que se utiliza para guardar todos los acuerdos que se hacen por

escrito con el maestro, al alumno y al padre de familia.

- Un cuaderno de seguimiento para registrar las lista de asistencia de cada uno de los niños, así como los avances que se dan en sus cuadernos en cada sesión.
- Hojas blancas.

5.5 Instrumentos:

- Entrevista al padre.
- La entrevista al maestro
- La entrevista al niño.
- La revisión de trabajos escritos.
- La evaluación pedagógica al alumno.
- Protocolo observación en el aula.

5.6 Procedimiento:

5.6.1 Antes de la intervención:

Se procedió a la aplicación de la evaluación psicopedagógica, ésta entendida como un proceso continuo, sujeta a revisiones sucesivas, que se desarrolla simultáneamente al proceso de enseñanza aprendizaje y que sirve para orientar la toma de decisiones acordes a las necesidades del alumno.

La evaluación psicopedagógica pretende:

- Evaluar la interacción del alumno y la tarea en el contexto escolar.
- Evaluar la interacción del alumno con su contexto sociofamiliar.

El objetivo de evaluar el contexto escolar, es el de obtener información sobre como aprende el alumno en el desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje; es decir

identificar su estilo de aprendizaje, el tipo de tareas que se le demandan, su interacción con la tarea, con el maestro y con sus iguales y finalmente el estilo y estrategias de enseñanza.

El objetivo de evaluar el contexto sociofamiliar es el de recoger y obtener información relevante que pueda ser traducida en decisiones educativas e identificar el apoyo educativo que recibe el niño de sus padres y/o otros familiares cercanos.

Dichos objetivos de la evaluación psicopedagógica, permiten:

- Detectar el estado inicial de necesidades educativas, sociales y efectivas del alumno.
- Determinar el tipo de ayudas y la respuesta educativa que necesita el alumno para compensar sus dificultades en el contexto escolar.

La evaluación Psicopedagógica, compuesta por una serie de instrumentos cada uno con un objetivo específico a cumplir, se aplicó a cada uno de los cinco estudios de caso.

Los componentes que participan son:

- El maestro de grupo.
- El maestro de apoyo.
- La revisión de tareas escolares.
- El alumno.
- Los padres de familia.
- El psicólogo educativo.

Los instrumentos son los siguientes:

La entrevista al maestro de grupo: tiene como finalidad recoger información sobre:

1. Los *datos generales del alumno*, como la fecha de nacimiento, fecha de ingreso en la escuela, grado, nombre del padre, asistencia.

2. *Motivo de la solicitud*, va a estar orientada para indagar y obtener información sobre las dificultades o problemas que plantea respecto al niño, y que se ha hecho o se ha intentado hacer con relación a las dificultades planteadas.

3. *Áreas curriculares*, va a identificar la información que permita valorar la situación del alumno con referencia a la programación que se lleva a cabo en la clase y con respecto a los contenidos de su grado escolar. Esta información arroja aspectos sobre los contenidos que ha aprendido y el grado de ayuda que ha necesitado para hacerlo, cómo participa en las actividades propuestas: iniciativa y constancia en el trabajo, interés, esfuerzo, y por último el grado y nivel de ayuda que busca en el profesor.

La revisión de cuadernos; tiene como finalidad conocer y analizar progresivamente el trabajo escolar del niño dentro del aula según el grado escolar, considerando:

- El tipo de material que utiliza.
- Orden y organización en relación con los hábitos gráficos que se aprecian por el psicólogo educativo y el maestro de apoyo: por ejemplo títulos, margen, nombre, fecha y distribución del espacio. Regularidad de estos hábitos en los trabajos. Colocación de las hojas y apuntes en su cuaderno que corresponda, comprobando si existe un orden cronológico en cada materia. Trabajos inacabados: cantidad, frecuencia y justificación. Impresión general que producen los trabajos (limpieza, calidad y orden).
- Escritura y grafismo, se observan las características de las grafías: por ejemplo, enlaces, medida y trazo.
- Anotaciones del maestro: se toman en cuenta las notas o correcciones, y cualquier tipo de indicación efectuada por el maestro en el trabajo del alumno.

La evaluación pedagógica; su objetivo es evaluar al alumno sus conocimientos básicos de español y matemáticas correspondiente a su grado escolar.

Los conocimientos básicos que evalúa la maestra de apoyo por grado escolar son los siguientes:

En un primer grado; en el área de español la consolidación de la lectoescritura. En el área de matemáticas el concepto de número.

De segundo a sexto año se evalúa, en el área de español las convencionalidades ortográficas, la redacción y la comprensión. En matemáticas; el valor posicional del número, resolución de problemas y operaciones básicas. Como se observa de 2do a 6to grado se evalúa los mismos aspectos, sólo que cambia el nivel de complejidad.

La entrevista al alumno; su objetivo es recoger información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula y su interrelación con el desarrollo y rendimiento del niño, como también a la respuesta emocional a lo largo de dicho proceso. La entrevista al alumno va a servir, para informar y analizar sus modos de pensar sobre su desempeño escolar, los valores que maneja en su actitud y expectativas escolares: Sus explicaciones en relación con la opinión que tiene de sus trabajos, si se da cuenta de sus errores y si es capaz de decir cómo lo hubiera tenido que hacer y bajo que criterios se le evaluó el trabajo. Así también se explora la interrelación con sus compañeros y profesorado; sus criterios de valoración respecto a sus logros o fracasos personales y académicos y, sobre todo, cómo responde ante el fracaso escolar: sus criterios con relación al tipo de ayudas que debiera recibir y si las recibe o no.

Protocolo de observación del alumno en su contexto escolar; tiene como objetivo determinar cómo se da la interacción del alumno con los contenidos de aprendizaje, con el profesor y sus compañeros.

La entrevista a padres; su objetivo es recoger datos socio -familiares que se

consideren relevantes y que tengan incidencia en el proceso educativo del alumno.

Posteriormente con base a esta información recogida de acuerdo al resultado de los instrumentos, se realizó un concentrado que tiene las siguientes características:

- Datos generales del alumno; nombre, fecha de nacimiento, edad, escuela, grado y grupo, fecha de ingreso, asistencia, nombre del maestro de grupo, nombre del tutor.
- Motivo de la solicitud. El motivo de la solicitud es referido por el maestro de grupo, el cual menciona del porque está remitiendo al alumno a la USAER.
- Áreas curriculares. Se obtiene basándose en una evaluación pedagógica en las áreas de español y matemáticas que es aplicada por el maestro de apoyo, para evaluar los conocimientos básicos del alumno correspondiente a su grado escolar.
- Análisis del trabajo escolar. Se realiza con los datos arrojados de la revisión de cuadernos, de la entrevista al alumno, de la observación del alumno de su contexto escolar y de la entrevista a padres. El análisis del trabajo escolar arroja datos sobre la actuación del profesor y del alumno dentro del aula escolar, la interacción del alumno con la tarea, con el maestro y sus iguales y el tipo de apoyo escolar que está recibiendo de sus padres.
- Conclusiones.

De acuerdo con los datos arrojados de:

- **La evaluación pedagógica** se detectó que cada uno de los niños presentan dificultades en su aprendizaje en las áreas de español y matemáticas. Además se detectó que de 2do a 6to grado presentan dificultades en los siguientes

aspectos; en el área de español, en las convencionalidades ortográficas, la redacción y la comprensión. En matemáticas; en el valor posicional del número, resolución de problemas y operaciones básicas. Como se observa de 2do a 6to grado tienen dificultades en los mismos aspectos, sólo que cambia el nivel de complejidad de acuerdo a su grado escolar.

- **La entrevista al alumno y la revisión de cuadernos**, se detectó que cada uno de los alumnos tiene un bajo autoconcepto.
- **La revisión de cuadernos, la entrevista a padres y la observación del alumno en su contexto escolar** se detectó que cada uno de los alumnos presenta una gran falta de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares.

Con base a lo que se detectó, se propuso la intervención.

5.6.2 Durante la intervención:

El propósito de la intervención tiene como objetivo:

Orientar a cada niño en la regulación consciente de su actividad hacia el trabajo escolar, ligadas con la superación de sus dificultades e inconvenientes.

Los componentes que participan durante la intervención son:

- El alumno.
- La revisión de tareas escolares.
- El padre de familia.
- El psicólogo educativo.
- El maestro de apoyo.

Esta intervención se realizó conjuntamente entre el maestro de apoyo y el psicólogo educativo y se aplicó de la siguiente manera:

Se revisan a cada niño sus cuadernos de cada una de las materias, con la finalidad de revisar sus tareas y trabajos escolares, esta revisión dirige la atención, en dirección a dos caminos:

El primer camino se realiza entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo

- El primero está relacionado con los apoyos escolares necesarios para que pueda, recuperar los aprendizajes, esto es, si el niño dentro de la revisión de cuadernos se denota que tiene dificultades en algún aspecto del aprendizaje que está enseñando la maestra, es decir por ejemplo aun niño de tercero que está fallando constantemente en la resolución de las operaciones de multiplicación, en ese momento de la revisión se le explica el motivo de la falla y se le proporciona la ayuda y los apoyos necesarios para que pueda, recuperar los aprendizajes escolares y logre estar al ritmo del grupo. Esto es, se trabaja con cada uno de los niños zonas de desarrollo próximo, entendida esta como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”(Vigotsky, 1988citado por Baquero en 1995).

Menciona Cole, 1989, que la adquisición de comportamientos culturalmente apropiados, es un proceso de interacción niño adulto, en el cual el adulto prevé una guía a la conducta del niño, siendo éste un componente esencial de los procesos educativos (Baquero, 1995).

El segundo camino de la intervención lo realiza el psicólogo educativo

- El segundo está relacionado propiamente con el desarrollo del autoconcepto, esto es, está relacionado con relativizar el error. A ver al error como una posibilidad de aprendizajes significativos, a valorar el esfuerzo del niño por encima de sus fracasos, a considerarlo como alguien importante, valioso y capaz de rendir en las tareas escolares académicas y a mostrarle constantemente sus éxitos y a crear situaciones y posibilidades de éxitos, en relación directa con objetivos alcanzables para cada niño.

El autoconcepto entendido como un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes de un individuo sobre sí mismo, que actúa en la interpretación y organización de las experiencias del sujeto (Machargo, 1992).

- Con base a esto, en forma gradual y sistemática se transfieren a cada uno de los niños por un lado sus compromisos y responsabilidades y por el otro se fortalece el carácter del niño como su confianza en sí mismo, seguridad, organización, toma de decisiones e independencia.
- En la intervención con padres, se establece cada semana, compromisos y acuerdos dirigidos para que apoyen a sus hijos en la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares y en el reconocimiento de logros que vayan adquiriendo sus hijos.

5.6.3 Después de la intervención:

Los componentes que participan después de la intervención son:

El maestro de apoyo.

El maestro de grupo.

El niño

La revisión de cuadernos escolares.

Psicólogo educativo.

La Intervención se evaluó:

- Sistemáticamente, dos veces por semana con la revisión de cuadernos.
- Evaluación pedagógica a mediados ya finales de la intervención.

Los indicadores de los resultados de la intervención son que cada uno de los niños mejoren:

- En sus áreas curriculares de español y matemáticas de los aspectos que salieron mal en la evaluación pedagógica.
- En sus trabajos escritos, es decir, en sus hábitos gráficos, terminación de trabajos escolares realizados en el salón de clases, limpieza en sus escritos, orden en sus textos, que respete el espacio de cada letra y la direccionalidad de la letra sea de arriba hacia abajo. Que disminuyan las notas o correcciones y cualquier tipo de indicación efectuada por el maestro.
- En el desarrollo de su autoconcepto.

Verificado en:

- El aumento del aprovechamiento escolar del niño referido por la maestra ya sea cuantitativo o cualitativamente.

Basándose en esto, se integra a cada uno de los alumnos dentro del aula escolar.

5.6.4. Instrumentos de la evaluación psicopedagógica.

ENTREVISTA A PADRES.

Datos generales del alumno.

Nombre:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Escuela:

Grado y Grupo:

Fecha de Ingreso:

Asistencia:

Nombre de maestro de grupo: Nombres de las personas con las que vive el niño

Nombre de la madre:

Edad:

Ocupación:

Escolaridad:

Nombre del padre:

Edad:

Ocupación:

Escolaridad

1. ¿Cómo es la situación familiar?
2. ¿Cómo es la relación con su pareja?
3. ¿Cuáles son sus antecedentes escolares de la niña?
4. ¿Presenta el niño algún problema de tipo visual, auditivo, lenguaje o postural?
5. ¿Le han realizado algún tipo de estudio, tratamiento médico u otro tipo de apoyo fuera de la escuela?

6. ¿El niño comprende y realiza instrucciones o se le tienen que repetir?
7. ¿Cómo considera que es el comportamiento de su hijo en su casa y en la escuela?
8. ¿Controla usted la conducta de su hijo?
9. ¿Qué actividades realiza el niño en su casa?
10. ¿Cómo es la relación del niño con los miembros de la familia?
11. ¿Cómo nota la actitud del niño al asistir a la escuela?
12. ¿Conoce a los amigos de su hijo y como son?
13. ¿Ha pasado algún suceso significativo que haya o este repercutiendo en su actitud? (Violación, maltrato físico, pérdida de algún familiar)

Aspectos estilo de aprendizaje y motivación.

14. ¿Conoce la forma de trabajo del profesor?
15. ¿Revisa los cuadernos escolares de su hija?
16. ¿Qué hace cuando su hijo lleva recados por parte de la maestra?
17. ¿Qué interés muestra su hijo al realizar sus actividades escolares?
18. ¿Qué opinión tiene de los trabajos que realiza su hijo?
19. ¿Qué hace usted cuando su hijo no puede resolver alguna tarea?

ENTREVISTA AL MAESTRO.

Nombre del alumno:

Escuela:

Grado y Grupo:

Nombre del maestro de grupo:

Fecha:

1. ¿Cómo se comporta el alumno dentro de clases?
2. ¿Qué opinión tiene de los trabajos que realiza el alumno en el salón clases?
3. ¿La niña recibe algún tipo de ayuda para terminar sus trabajos, ya sea por parte de usted o por parte de su mamá?
4. ¿Conoce como tratan al niño en su casa?
5. ¿Qué medidas ha tomado?
6. ¿Qué modalidades de trabajo emplea frecuentemente en el desarrollo de su clase? (individual, equipo, grupal).
7. ¿Qué interés o esfuerzo muestra su alumno al realizar las actividades escolares?
8. ¿Qué dificultades identifica en su alumno en relación con las actividades que se desarrollan en clase?
9. ¿Qué estrategias ha implementado para apoyar a su alumno?
10. ¿Cuál considera usted que es la necesidad educativa de su alumno?
11. ¿Considera que las estrategias y actividades que se desarrollan en el aula, responden a su nivel de aprendizaje y participación del niño?
12. ¿Qué tipo de relaciones favorece usted en el aula y como responde a ellas el alumno?
13. ¿Cómo es la relación que establece usted con el alumno?
14. ¿Cómo es la relación que establece la niña con sus compañeros?
15. ¿Qué espera usted de su alumno con relación a sus posibilidades de aprendizaje?

ENTREVISTA AL ALUMNO

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿En qué año vas?
3. ¿Cuándo es tu cumpleaños?
4. ¿Cuántos años tienes?
5. ¿Dónde vives?
6. ¿Con quién vives?
7. ¿Cómo se llevan tus papás?
8. ¿Cómo te gustaría que se llevaran?
9. ¿Cómo te tratan tus padres?
10. ¿Cómo te gustaría que te trataran?
11. ¿Cómo te llevas con los miembros de tu familia?
12. ¿Qué actividades realizas en tu casa?
13. ¿Qué te gusta hacer en tu casa?
14. ¿Qué no te gusta hacer en tu casa?
15. ¿A qué lugares puedes ir solo?
16. ¿Cómo es el maestro con tus compañeros?
17. ¿Cómo es contigo?
18. ¿Cómo te gustaría ser dentro del salón de clases?
19. ¿Qué quieres ser de grande?
20. ¿Quién es tu mejor amigo?

Aspecto estilo de aprendizaje y motivación.

21. ¿En dónde estas sentado ves y escuchas bien?
22. ¿Terminas a tiempo tus trabajos?
23. ¿Qué materia te gusta y porque?
24. ¿Cómo te sientes y que haces cuando no puedes resolver algún ejercicio en tu salón o en tu casa?
25. ¿T e gusta como les da la clase el maestro?

26. ¿Qué opinión tienes de tus trabajos escolares?

27. ¿Y por qué?

28. ¿Cómo debes de hacer los trabajos?

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DEL ALUMNO DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR.

Nombre del alumno:

Escuela:

Grado y Grupo:

Nombre del maestro de grupo:

Fecha:

- 1. El maestro prioriza el tipo de contenidos a las necesidades del niño:**
- 2. El tipo de lenguaje utilizado por la maestra:**
- 3. La conexión de los contenidos con los intereses y entorno del alumno:**
- 4. Las aportaciones y/o trabajos de los alumnos son valorados por el maestro:**
- 5. La relación que mantiene el alumno con el profesor y con los adultos en general:**
- 6. El tipo y nivel de participación del alumno en las actividades que se le proponen:**
- 7. El grado de adquisición por parte del alumno de los requerimientos implícitos en los diferentes contenidos.**
- 8. La competencia que el alumno muestra en relación con los diferentes requisitos del aprendizaje del aula:**
- 9. Como vive y siente el trabajo con los demás niños:**
- 10. El alumno se muestra dispuesto a intercambiar ideas y a colaborar en su trabajo o tiende a resolver individualmente las tareas sin negociar con los demás.**
- 11. El grado de aceptación, de rechazo o indiferencia que tiene el alumno dentro del grupo:**
- 12. Las habilidades sociales que muestra el alumno para sacar beneficio personal y de aprendizaje de las relaciones con el adulto y compañeros:**

TRABAJOS ESCRITOS.

Material

Tipo de material que utiliza la niña (o):

Orden y organización.

Hábitos gráficos que se aprecian:

Existe un orden cronológico por materias.

Termina trabajos:

Impresión general que producen los trabajos:

Escritura y grafismo

Características de las grafías:

Anotaciones del maestro en el cuaderno.

CAPÍTULO VI.

INTERVENCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS DE CINCO CASOS

Antes de iniciar con este capítulo, es necesario mencionar que la descripción de la intervención y la descripción de los resultados de cada uno de los cinco casos son muy parecidos, debido al semejante tipo de problemas que presentaron. Sólo lo que cambia es el nivel de dificultad de acuerdo a su grado escolar en que se encuentran.

6.1. CASO 1

Antes de la intervención.

Los componentes que participaron antes de la intervención son:

- El maestro de grupo.
- El maestro de apoyo.
- La revisión de tareas escolares.
- El alumno.
- Los padres de familia
- EL psicólogo educativo

En un primer momento, entre el psicólogo educativo y la maestra de apoyo se le aplicó a Lucía la evaluación psicopedagógica que estuvo compuesta por los siguientes instrumentos:

- Entrevista al padre.
- Entrevista al maestro de grupo.
- La entrevista a la niña.
- La revisión de trabajos escritos.
- La evaluación pedagógica de primer grado.

- Protocolo de observación en el aula escolar.

En un segundo momento, se realizó un concentrado con base a los datos proporcionados de la aplicación de los instrumentos de la evaluación psicopedagógica.

El concentrado fué el siguiente:

Datos generales del alumno:

Nombre: Lucia
Fecha de nacimiento: 04 de abril de 1992.
Edad: 6 años 5 meses.
Escuela: Salvador Novo.
Grado y Grupo: 1° A.
Fecha de ingreso: 08 de octubre de 1998.
Asistencia: Irregular.
Nombre de maestro de grupo:
Nombre del tutor:

Motivo de la solicitud.

De acuerdo con la entrevista que se le aplicó a la maestra de grupo, refirió que la alumna Lucia fué remitida a la unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), por que le falta mucha madurez, no se ubica en el espacio, le cuesta trabajo realizar las formas de las letras y no se sabe ninguna letra.

Áreas curriculares.

De acuerdo con los resultados que obtuvo la alumna Lucia de la aplicación de la evaluación pedagógica que le realizó la maestra de apoyo se determinó que la situación de la alumna con referencia a "la programación que se lleva acabo en la clase y con respecto a

los contenidos de su grado escolar, la niña no se encuentra al ritmo, ni al nivel del grupo, ya que actualmente se encuentra:

En el área de español: en un nivel presilábico no cuenta con las habilidades en la direccionalidad del trazo de la letra, la ubicación en el espacio y ningún tipo de letra logra reconocer.

En el área de matemáticas: no existe la correspondencia uno a uno, no realiza seriaciones y no tiene el concepto de número.

Análisis del trabajo escolar de niña.

El análisis del trabajo escolar de la niña, se obtuvo de los datos arrojados de los siguientes instrumentos; de la revisión de los trabajos escritos, de la entrevista al alumno del protocolo de observación del alumno en su contexto escolar y de la entrevista a padres.

De acuerdo con la revisión de los trabajos escritos se determinó que Lucía cuenta con todo el material que le pide la profesora de grupo, se observó en la revisión de cuadernos, que no pone títulos no realiza márgenes, no pone fechas y escribe donde ella quiere, no existe un orden cronológico en las tareas, la gran mayoría de los trabajos son inacabados. En cuanto a las características de las grafías; no se ubica en el espacio, la medida de la letra es muy irregular las hace pequeñas y grandes y el trazo de la letra, la hace de abajo hacia arriba. En algunas ocasiones se denotó que la madre le hacía la tarea.

Existe en el cuaderno gran parte de notas e indicaciones efectuadas por el maestro de que no terminó, no quiso trabajar, incompleto, etc.

En la entrevista que se le aplicó a Lucía menciona que sus trabajos son feos; se da cuenta de sus errores y es capaz de decir como lo hubiera tenido que hacer, pero no sabe como, sabe bajo que criterios califica la maestra. Por ejemplo a Lucía se le preguntó que ¿qué opinión tenía de sus trabajos escolares? Y refirió que -están feos- y se le preguntó

¿Porqué? y contesto que -por que están sucios y por que no hace bien las cosas -' se fe preguntó ¿cómo debes de hacer los trabajos que te ponen la maestra? y respondió -hacer la letra bien y limpios -se le preguntó ¿si termina a tiempo sus trabajos que le deja la maestra? y respondió que -no- se le pregunto ¿por qué? y refirió -que es lenta y no le gusta estar sentada Lucía menciona que la maestra es mala, porque grita mucho y además se da cuenta que no le gusta nada de lo que ella hace en el salón de clases. Por ejemplo se le preguntó ¿cómo es el maestro contigo? y contesto -es mala por que grita mucho y no le gusta nada de lo que yo hago-Por otro lado, le gustaría ser más juguetona y no le gusta estar sentada y aburrida. De grande quiere ser doctora. Casi no tiene amigos. Por ejemplo se le preguntó ¿cómo te gustaría ser dentro del salón de clases? y contesto -ser más juguetona, no me gusta estar sentada y aburrida.

Con lo que respecta a sus logros académicos, menciona que es muy lenta y que sus trabajos son sucios y que no hace bien las cosas. Que cuando no puede resolver algún ejercicio, pide el apoyo de su mamá o de su maestra.

Con base a la observación que se le realizó a Lucia en el salón de clase apoyada de un protocolo de observación previamente realizada, se observó que el tipo de lenguaje que utiliza la maestra facilita la comprensión para el aprendizaje de la niña ya que establece esa relación de los contenidos escolares hacia la vida cotidiana. En cuanto a las actividades que realizan los alumnos, si son favorables para la maestra, son valorados positivamente y si es lo contrario, es valorado negativamente, ya sea oral o por escrito o simplemente es descalificado.

Se observó que la relación que establece el alumno con el maestro es de respeto, y con sus iguales, es individualista y no sabe compartir, pero existe aceptación entre ellos.

En cuanto a la participación que tiene Lucía para las tareas escolares se observó que es de poca iniciativa y constancia, se muestra sin interés por ellas y no se esfuerza por hacer las cosas bien.

En relación con los contenidos escolares se observó por un lado que su nivel de participación de Lucía es casi nulo y por el otro lado, su tipo de participación es muy pasivo. El grado de adquisición ante los diferentes contenidos es bueno, sin embargo en cuanto a su competencia es mala, debido a que tiene un ritmo lento para trabajar y a su apatía por el trabajo escolar. Se observa que sólo reproduce lo que la maestra escribe en el pizarrón, sin analizar lo que está escribiendo en su cuaderno. De igual forma se observa, que Lucía necesita apoyos de orientación espacial así como para la adquisición la lectoescritura, para que pueda orientarse en los ejercicios establecidos y sin embargo no se los están proporcionando dentro del aula escolar.

De acuerdo en la entrevista con los padres, refirieron que Lucía, curso un año en preescolar con apoyo en CAPEP, la llevaron al DIF, en donde le realizaron las valoraciones psicológicas y le dijeron que su hija tenía un desfase de dos años con respecto a su edad cronológica en la coordinación perceptiva motora y un C.I. de 75, correspondiente a normal bajo.

La actitud de la niña al asistir a la escuela, refirió la señora que no le gusta, llora demasiado porque le gusta quedarse con su papá a jugar, que le revisa los cuadernos a Lucía de vez cuando y cuando lleva recados de la maestra, la pone a que lo corrija, pero a veces no quiere y no puede hacerlo ya veces termina por hacerle la tarea. Lucía no muestra ningún tipo interés por las tareas escolares.

Conclusiones.

Debido al tipo de manejo que está recibiendo Lucía por un lado, de su contexto familiar, en no favorecer en ella su independencia, su toma de decisiones y su iniciativa debido a que los papás conceptualizan a su hija como incapaz, corroborado en la valoración psicológica que le hicieron en el DIF, en donde mencionan que Lucía presenta un desfase de dos años en su coordinación perceptiva motora con respecto a su edad cronológica y un C.I. de 75 correspondiente a normal bajo.

Este tipo de manejo que se le brindó en casa, provocó que Lucía ingresará a la escuela primaria carente de habilidades y con ciertas actitudes negativas como el no enfrentar problemas y no hacer mayores esfuerzos que te permitieran enfrentar las exigencias de aula.

Esta carencia de habilidades y de actitudes negativas formadas, provocó que Lucía frente a su grupo ya su maestra se viera incapaz al no responder a demanda escolar.

Por otro lado, el manejo de contexto escolar, en no brindarle a Lucía los apoyos necesarios para que pudiera realizar los ejercicios aunado con la desaprobación de sus trabajos.

Este tipo de manejo tanto familiar como escolar ha provocado que Lucía por un lado tenga un autoconcepto negativo de ella misma y por el otro lado, no desarrolle las habilidades intelectuales, para acceder al proceso de la lectoescritura y cálculo.

Durante la Intervención.

La intervención se realizó dos veces por semana, individualmente en el aula de apoyo entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo; se inició con la revisión de sus cuadernos de cada una de las materias, con la finalidad de revisar sus tareas y trabajos escolares, esta revisión dirigió su atención en dirección a dos caminos:

1 .Con el desarrollo de su autoconcepto, relacionado con relativizar el error, valorar el esfuerzo de Lucía, considerarla como alguien importante, valiosa y capaz de rendir en las tareas escolares. Se crearon situaciones de posibilidades y éxitos, es decir, el psicólogo educativo era una guía ya que primero se le explicó como hacer las actividades escolares y enseguida la niña lo tenía que hacer sola. Posteriormente se le reconoció sus logros mencionándole frases como -eres muy inteligente puedes o no puedes -claro que si puedes - muy bien, ya ves si puedes etc.

Las actividades que se le explicaban eran que Lucía hiciera las letras sin salirse del

cuadro, que las letras las realizará de arriba hacia abajo, que estableciera esa correspondencia de sonido- grafía, se le planteaban resoluciones de problemas que se consideraban que podía hacer dentro de su contexto escolar.

2. La maestra de apoyo y el psicólogo educativo le proporcionaron los apoyos necesarios para que pudiera recuperar los aprendizajes escolares y logrará estar al ritmo del grupo.

El plan de intervención individual para apoyar a Lucia en su aprendizaje fue el siguiente:

ASPECTO	ESTRATEGIAS	TIEMPO
ESPAÑOL ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis grafofonetico • Consolidación de silabas • Desaciertos • Grafofoneticos • Convencionalidad de grafías • Separación convencional de palabras 	Una letra por semana y conforme al reconocimiento de letras Lucia va a ir formando gradualmente las silabas, palabras hasta llegar a que forme enunciados.
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Predicción • Anticipación • Confirmación y autocorrección 	
MATEMATICAS NUMERO Y SISTEMA DECIMAL DE NUMERACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupación • Distribución • Agrupamientos e intercambios • Sumas y restas sencillas 	

Con base a esto, en forma gradual y sistemática se le transfirieron en Lucía, por un lado sus compromisos y responsabilidades escolares como trabajar dentro del aula escolar, terminar trabajos dejados en el salón de clases, asistir regularmente a la escuela, realizar

tareas escolares, y por el otro se fortaleció el carácter de Lucía, como su confianza en sí misma, seguridad, organización, toma de decisiones e independencia.

El psicólogo educativo y el maestro de apoyo establecieron con los padres de familia cada semana compromisos y acuerdos semanales por escrito dirigidos a como manejar a Lucía en la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares, en el reconocimiento de sus logros, y apoyar a Lucía en el aspecto pedagógico, mismos que se dieron seguimiento cada semana, realizándole un dictado a Lucía semanalmente y revisándole cuadernos.

Después de la intervención.

Lucía, ingresó al Servicio de la (USAER) el día 06 de octubre de 1998 y se dio de alta el día 28 de Abril de 1999.

Con base en los siguientes criterios se determinaron los avances de la niña:

- Se llevó a cabo un registro del 22 de septiembre de 1998 al 20 de abril de 1999, para dar seguimiento de los avances de la niña, tomando como elemento el cuaderno escolar. El registro consistía en poner el nombre de la niña, la fecha de lado derecho en la parte superior de los días en que se le revisaban cuadernos a Lucía y finalmente se registraba lo que sacaba en el cuaderno. Se le ponía una paloma si no tenía recados por parte de la maestra, si había hecho todos las tareas escolares tanto dejadas en el salón de clases como dejadas para la casa, si ponía fechas y márgenes, si la letra la hacía bien, es decir, si la letra no se salía del cuadro del cuaderno y la hacía en la dirección correspondiente de arriba hacia abajo. Se le ponía medio punto si había cumplido regularmente con los aspectos mencionados y finalmente se le ponía un tache si no había cumplido con ningún aspecto.
- Se le realizó una evaluación pedagógica en abril (final) para ver los avances

significativos en sus áreas de español y matemáticas

En cuanto a sus áreas curriculares logró:

De acuerdo en la comparación de la evaluación (inicial), la evaluación (a mediados) y la evaluación (final) que se le aplicó a Lucia, entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo, nos pudimos dar cuenta de los avances que tuvo en las áreas curriculares de español y matemáticas.

- **En el área de español:** Alcanzó un nivel alfabético con dificultades en sílabas trabadas.
- **En el área de matemáticas:** logró hacer la correspondencia uno a uno, realizar seriaciones hasta el número 10, consolidar el concepto de número y realizar sumas y restas hasta unidades.

En los trabajos escritos que le dejaba la maestra de grupo:

De acuerdo al registro que se llevo a cabo se observó que Lucia en el primer mes del 22 de septiembre al 27 de octubre en que se le revisaron los cuadernos escolares se observó que la niña no respondió favorablemente a las exigencias escolares, pero a partir del 03 de noviembre de 1998 se empezaron a ver avances graduales hasta que logró consolidar los siguientes aspectos:

- La niña en sus cuadernos, logró poner sus márgenes, fechas, llevar un orden cronológico en las tareas y terminar sus trabajos escolares.
- En cuanto a sus características de las grafías, logró ubicarse en el espacio y consolidar la direccionalidad de la letra.
- Desaparecieron los recados de la maestra en sus cuadernos de las diferentes materias, en donde se señalaban; no-conclusión de trabajo, desorden, no hizo la tarea, etc.

En el desarrollo de su autoconcepto Lucía logró:

Después de que el psicólogo educativo le reconoció su esfuerzo y sus capacidades, de considerarla como alguien importante capaz de rendir en cualquier tarea escolar y de brindarle posibilidades de éxito de cada semana logró:

- Modificar sus juicios e imágenes negativos que tenía de sí misma por positivos. Después de que Lucía mencionaba que no podía hacer los ejercicios y decir que sus trabajos eran feos, ahora mencionaba que sus trabajos eran bonitos y que sí podía.
- Darse cuenta que gracias a su esfuerzo, obtuvo excelentes resultados.
- Dar respuestas favorables y positivas a sus compromisos escolares.
- Fortalecer ciertos rasgos de su carácter, como su confianza en sí misma, toma de decisiones, organización e independencia.

Factores que influyeron:

Los padres de familia:

Los padres de Lucía influyeron en gran medida, comprometiéndose y respondiendo favorablemente a las indicaciones que se les dió en cuanto a la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares que gradualmente se les daba por semana. Los padres lograron modificar sus actitudes que tenían hacia su hija ya que la sobreprotegían excesivamente, resolviéndole sus problemas escolares y cotidianos que le competían como niña y no marcándole reglas, normas y límites claros, firmes y constantes.

Las modificaciones fueron las siguientes:

- Crearon actitudes de compromisos y responsabilidades, enfrentando a la niña a que resolviera sus propios problemas escolares y cotidianos.

- Crearon actitudes de confianza y seguridad, demostrándole a la niña que si puede hacer las cosas y solucionar cualquier tipo de problemas.
- Establecieron reglas, normas y límites claros, firmes y constantes.
- Apoyaron a la niña en las tareas escolares, no haciéndole las tareas, si no únicamente supervisándola.

La profesora de grupo.

La profesora desde que la niña inició al servicio de la USAER contribuyó en el siguiente aspecto:

- Le permitió la salida a Lucia al servicio de la USAER las veces necesarias.

Es importante remarcar que entre el equipo de la USAER y la maestra de grupo casi no se tenía comunicación con relación a como apoyar a Lucia en el aspecto pedagógico debido a que la maestra no aceptaba las sugerencias psicopedagógicas, sin embargo se le comunicaba a la maestra sobre lo que se trabajaba con la niña dentro del aula de apoyo.

6.2. CASO 2

Antes de la intervención.

Los componentes que participaron antes de la intervención son:

- El maestro de grupo.
- El maestro de apoyo.
- La revisión de tareas escolares.
- El alumno.
- Los padres de familia
- El psicólogo educativo

En un primer momento, entre el psicólogo educativo y la maestra de apoyo se le aplicó a Mariana la evaluación psicopedagógica que estuvo compuesta por los siguientes instrumentos:

- Entrevista al padre.
- Entrevista al maestro de grupo.
- La entrevista a la niña.
- La revisión de trabajos escritos.
- La evaluación pedagógica de tercero grado
- Protocolo de observación en el aula escolar

En un segundo momento, se realizó un concentrado con base a los datos proporcionados de la aplicación de los instrumentos de la evaluación psicopedagógica.

El concentrado fué el siguiente:

Datos generales del alumno.

Nombre: Mariana
Fecha de nacimiento: 13 de mayo de 1990.
Edad: 9 años 2 meses.
Escuela: Salvador Novo
Grado y Grupo: 3° B.

Fecha de ingreso: 08 de octubre de 1998.
Asistencia: Constante.
Nombre de maestro de grupo:
Nombre del tutor:

Motivo de la solicitud

De acuerdo con la entrevista que se le aplicó a la maestra de grupo, refirió que la alumna Mariana, fué remitida a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), por presentar problemas en su escritura, ortografía redacción y lectura y en matemáticas, en las operaciones básicas.

Áreas curriculares

De acuerdo con los resultados que obtuvo la alumna Mariana de la aplicación de la evaluación pedagógica que le aplicó la maestra de apoyo se determinó que la situación de la alumna con referencia a la programación que se lleva a cabo en la clase y con respecto a los contenidos de su grupo y de su grado escolar, la niña no se encuentra al ritmo, ni al nivel del grupo ya que actualmente se encuentra:

En el área de español; con faltas en las convencionalidades ortográficas en las siguientes grafías (V, B), (C, S, Z), (GUE, GUI) (QUE, QUI) (H), en el uso de las mayúsculas. En su lectura de comprensión no rescata significado y en redacción le falta coherencia y secuencia lineal y global, así como su escritura no es clara.

En el área de matemáticas, no identifica el manejo de signos mayor que y menor que, número antecesor y sucesor, escritura de cantidades con letra, en operaciones básicas de multiplicación con cero, el proceso de división y resolución de problemas.

Análisis del trabajo escolar de la niña

El análisis de trabajo escolar de la niña, se obtuvo de los datos arrojados de los siguientes instrumentos de la revisión de los trabajos escritos, de la entrevista al alumno, del protocolo de observación del alumno en su contexto escolar, de la entrevista a padres y de la entrevista al maestro.

De acuerdo con la revisión de los trabajos escritos se determinó que Mariana cuenta con todo el material que le pide la profesora de grupo, se observó en la revisión de cuadernos dentro del orden y organización, que en sus hábitos gráficos, no pone títulos, no realiza márgenes, no pone fechas y se salta hojas.

En algunas materias tiene los apuntes en el cuaderno que no corresponde, la gran mayoría de los trabajos son inacabados, situación que se presentó desde que inició el ciclo escolar.

La impresión general que producen sus trabajos es que no existe limpieza, la calidad es mala y no existe orden en sus textos escritos. A la vista se alcanza a observar que tiene una gran cantidad de faltas de ortografía.

En cuanto a su escritura y grafismo, las características de sus grafías son irregulares. El trazo de la letra, la hace de abajo hacia arriba, no respeta el espacio por cada letra.

Existen en el cuaderno gran parte de notas e indicaciones efectuadas por el maestro, mismas que mencionan que no terminó, terminar en casa, incompleto, favor de revisar los cuadernos de la niña, etc.

De acuerdo con la entrevista que se le aplicó a la maestra de grupo refiere que sus trabajos de Mariana son muy deficientes que no recibe ningún tipo de ayuda de la madre, la descuidan demasiado, y al mismo tiempo le dicen que no puede hacer las cosas.

En la entrevista que se le aplicó Mariana menciona, que sus trabajos no están bien, se da cuenta de sus errores y es capaz de decir como lo hubiera tenido que hacer, es consciente bajo que criterios se le evalúan sus trabajos. Por ejemplo a Mariana se le preguntó que ¿qué opinión tenía de sus trabajos escolares? y refirió que -no están bien- y se le preguntó ¿por qué? y contestó que -por que no le echa ganas -, se le preguntó ¿cómo debes de hacer los trabajos que te deja la maestra? y respondió que -bien y cumplir con todo -, se le preguntó ¿sí termina a tiempo sus trabajos que le deja la maestra? y respondió que -A veces por que es muy lenta- Mariana refiere, que la maestra es muy buena con ella, que le gustaría dentro del salón de clases ser lista y aplicada. Además de grande quiere ser enfermera. Casi no tiene amigos.

Con lo que respecta a sus logros académicos, menciona que es muy lenta, que sus trabajos no están bien, porque no le echa ganas, que se siente mal cuando no puede resolver algún ejercicio en su salón, pero pide apoyo con la maestra o con su mamá.

Con base a la observación que se le realizó a Mariana en el salón de clases apoyada de un protocolo de observación previamente realizada, se observó que el tipo de lenguaje que utiliza la maestra facilita la comprensión para el aprendizaje de la niña, ya que establece esa relación de los contenidos académicos hacia la vida cotidiana. La profesora valora cada uno de los trabajos positivamente e inclusive trata de motivarlos más.

Se observó que la relación que establece el alumno con el maestro es de mucho respeto, de timidez y con sus iguales casi no comparte comunicación entre ellos.

En cuanto a la participación que tiene Mariana para las tareas escolares, es de poca iniciativa y constancia. En relación con los contenidos escolares, por un lado, su nivel de participación es casi nulo y por el otro lado, su tipo de participación es muy pasiva. El

grado de adquisición ante los diferentes contenidos es bueno, sin embargo en cuanto a su competencia es mala, debido a que tiene un ritmo lento para trabajar.

De acuerdo en la entrevista con padres, refirieron que no conocen la forma de trabajo de la maestra, que no revisan cuadernos, sólo le preguntan como va, refieren que a la fecha Mariana nunca les ha enseñado los recados enviados por la maestra. Mencionan que las veces que han revisado los cuadernos de Mariana son malos, debido a que no le agrada realizar las actividades escolares, refirieron -lo hace por que lo tiene que hacer -.A demás refiere que es muy floja, por que a veces la ponen hacer la tarea y no la hace rápido. Le explican cuando Mariana no puede realizar alguna tarea.

Conclusiones.

Debido al tipo de manejo que está recibiendo Mariana, por un lado de su contexto familiar, en subestimarla constantemente, en utilizar connotaciones negativas hacia su persona, en no revisarle los cuadernos diariamente o por lo menos cada tercer día, en no estar al pendiente de las necesidades educativas que requiere, descuidándola en sus hábitos de limpieza y de no orientarla correctamente en la formación de hábitos y habilidades escolares y por el otro lado, el apoyo que está recibiendo de su contexto escolar, que si bien, está recibiendo el apoyo en cuanto a conocimientos se refieren, sin embargo no está recibiendo la motivación y el reconocimiento que ella requiere. Este tipo de manejo ha provocado por un lado, que Mariana tenga un autoconcepto negativo de ella misma y por el otro lado, repercuta directamente en su aprendizaje y por ende en su aprovechamiento escolar, enfrentándose constantemente al fracaso escolar.

Durante la intervención.

La intervención se realizó dos veces por semana, individualmente en el aula de apoyo entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo se inició con la revisión de sus cuadernos de cada una de las materias, con la finalidad de revisar sus tareas y trabajos escolares, esta revisión dirigió su atención en dirección a dos caminos:

1. Con el desarrollo de su autoconcepto, relacionado a relativizar el error, valorar el esfuerzo de Mariana, considerarla como alguien importante, valiosa y capaz de rendir en las tareas escolares. Se crearon situaciones de posibilidades y éxitos es decir el psicólogo educativo fue una guía ya que primero se le explicaba a la alumna como hacer las actividades escolares empezando desde cosas que ella pudiera hacer sola a lo más complicado, posteriormente se le reconocían sus logros mencionándole frases como muy bien --que bien lo hiciste- -ya ves que si puedes -eres súper inteligente- -quién es la chica más inteligente -.etc.

2. La maestra de apoyo y el psicólogo educativo le proporcionaron los apoyos necesarios para que pudiera recuperar los aprendizajes escolares y lograra estar al ritmo del grupo.

El plan de intervención grupal para apoyar a Mariana fue el siguiente

ASPECTOS	ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES
ESPAÑOL <ul style="list-style-type: none"> • ASPECTOS ORTOGRAFICOS PARA MAYOR UNIFORMIDAD EN LA ESCRITURA 	Estas estrategias se tomaron del fichero de la SEP de tercer grado. (1996) <ul style="list-style-type: none"> • Las mayúsculas y su uso • Los signos de puntuación • Lotería de palabras • Palabras derivadas • Búsqueda de palabras en el diccionario 	
LECTURA <ul style="list-style-type: none"> • RECUPERACIÓN ESCRITA • RECUPERACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir la lectura de un texto escrito • Buscar información de un párrafo • Búsquedas en el 	

<p>ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • RECUPERACIÓN A TRAVÉS DE ACCIONES 	<p>diccionario, enciclopedia, cuento, periódico y revistas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las actividades de la pág. 80 a la 83 del libro de estrategias pedagógicas para recuperar las dificultades en el dominio del sistema de escritura SEP. (1988) 	
<p>REDACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • SECUENCIA LINEAL Y GLOBAL • TEXTOS DESCRIPTIVOS Y/O INFORMATIVOS 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir oraciones a partir de una palabra. • Construir enunciados • Interpretación y producción de enunciados. • Construir párrafos en forma oral • Las vacaciones • Cuentos • Carta a un directivo • Aviso a padres de familia • Periódico mural • Escribo lo que se de ti 	
<p>MATEMATICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • APLICACIÓN DEL SISTEMA DECIMAL DE NUMERACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura y lectura de cantidades • Número mayor y número menor • Juego de lotería 	
<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE MULTIPLICACIONES Y DIVISIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • Convencionalidad de tablas de multiplicar • Operaciones de multiplicación • Multipliquemos con el ábaco 	

	<ul style="list-style-type: none"> • La cifra escondida 	
<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 	<ul style="list-style-type: none"> • ¡ah los problemas! • ¿cuántos datos? • Los trabajos de la gente • ¿qué problemas tienen? • Inventamos problemas usando enunciados • Te digo cómo y los encuentras • Del problema real al escrito • Inventa problemas 	

Con base a esto, en forma gradual y sistemática se le transfirieron en Mariana, por un lado, sus compromisos y responsabilidades escolares como trabajar dentro de aula escolar más rápidamente, terminar trabajos dejados en el salón de clases, realizar tareas escolares y por el otro lado, se fortaleció el carácter de Mariana, como su confianza en sí misma, seguridad, organización, toma de decisiones e independencia.

El psicólogo educativo y el maestro de apoyo establecieron con los padres de familia cada quince días compromisos y acuerdos semanales por escrito dirigidos a como manejar a Mariana en la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares, en el reconocimiento de sus logros, en la revisión de cuadernos diariamente, supervisando que Mariana haya terminado sus trabajos escolares y haya hecho tareas así como que haya puesto márgenes, mismos que se dieron seguimiento cada quince días revisando conjuntamente los cuadernos entre el maestro de apoyo, el psicólogo y el padre de familia.

Después de la intervención

Mariana, ingresó al servicio de la (USAER) el día 08 de octubre de 1998 y sé dió de alta el día 28 de Abril de 1999, para integrarse al grupo, con los siguientes resultados:

Con base a los siguientes criterios se determinaron los avances de la niña:

- Se llevó a cabo un registro del 22 de septiembre de 1998 al 20 de abril de 1999, para dar seguimiento de los avances de la niña, tomando como elemento el cuaderno escolar. El registro consistía en poner el nombre de la niña, la fecha de lado derecho en la parte superior de los días en que se le revisaban cuadernos a Lucía y finalmente se registraba lo que sacaba en el cuaderno. Se le ponía una paloma si no tenía recados por parte de la maestra, si había hecho todos las tareas escolares tanto dejadas en el salón de clases como dejadas para la casa, si ponía fechas y márgenes, si la letra la hacía bien, es decir, si la letra no se salía del cuadro del cuaderno y la hacía en la dirección correspondiente de arriba hacia abajo. Se le ponía medio punto si había cumplido regularmente con los aspectos mencionados y finalmente se le ponía un tache si no había cumplido con ningún aspecto.
- Se le realizó una evaluación pedagógica en abril (final) para ver los avances significativos en sus áreas de español y matemáticas

En cuanto a sus áreas curriculares logró:

De acuerdo en la comparación de la evaluación (inicial) y la evaluación (final), que se le aplicó a Mariana entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo, nos pudimos dar cuenta de los avances que tuvo en las áreas curriculares de español y matemáticas.

- **En el área de español;** Logró disminuir sus faltas de ortografía, como utilizar el uso correctamente de la (V, B), (C, S, l), (G, J), (H) así como utilizar correctamente el uso de las mayúsculas, rescatar el significado de una lectura, redactar con coherencia y secuencia lineal y global.
- **En el área de matemáticas;** Identificar el manejo de signos mayor que y menor que, el número antecesor y sucesor, consolidar la escritura de

cantidades con letra, operaciones básicas de multiplicación con cero, la resolución de problemas y aprenderse las tablas de multiplicar.

En los trabajos escritos que le dejaba la maestra de grupo:

De acuerdo al registro que se llevó a cabo los dos primeros meses del 22 de septiembre al 17 de noviembre de 1998 en que se le revisaron los cuadernos se observó que la niña respondió regularmente al cumplimiento de tareas escolares dejadas en casa y en aula escolar, al poner fechas y márgenes, en la realización de la letra, en los recados de la maestra de que no termino y no hizo la tarea etc. Pero a partir del 24 de noviembre de 1998 se vieron los avances graduales consolidando los siguientes aspectos:

- La niña en sus cuadernos dentro del orden y organización, mejoró sus hábitos gráficos, en poner títulos, en realizar márgenes, poner fechas y ya no saltarse hojas.
- Logró ponerse al corriente en sus cuadernos de los apuntes que le faltaban en cada una de las materias.
- En cuanto a su escritura, logro correctamente el trazo de la letra, realizar la dirección que corresponde a las grafías, así como respetar el espacio de cada letra.
- En su cuaderno disminuyeron en gran medida los recados enviados por la maestra en donde señalaba; no terminó, repetir nuevamente, etc.

En el desarrollo de su autoconcepto Mariana logró:

Después de que el psicólogo educativo le reconoció sus esfuerzos y sus capacidades, de considerarla como alguien importante capaz de rendir en cualquier tarea escolar y de brindarle posibilidades de éxito de cada semana logró:

- Modificar sus juicios e imágenes negativos que tenía de sí misma por positivos. Después de que mencionaba de que no podía y que sus trabajos

estaban mal ahora mencionaba que si podía hacer las cosas bien.

- Darse cuenta que gracias a su esfuerzo, obtuvo excelentes resultados.
- Dar respuestas favorables y positivas a sus compromisos escolares.
- Fortalecer ciertos rasgos de su carácter, como su confianza en si misma, toma de decisiones, organización e independencia.

Factores que influyeron

Los padres de familia:

- Con la participación de los padres de familia, no se contó, ya que solo una vez asistió la madre de familia al llamado que se le hizo. En esa ocasión se le hizo saberla situación de Mariana y del apoyo que se necesitaba de ella. El apoyo que se le pidió fue que le revisara diariamente los cuadernos a Mariana, que supervisara que los trabajos estuvieran bien escritos! que haya puesto márgenes y fecha, que los trabajos que no hizo en salón de clases, que los llegara hacer en sus casa, ect. Lo cual la señora no respondió al apoyo que se le pidió. Sin embargo a pesar de ello la niña logró salir adelante, aunque si hubiéramos tenido la participación de los padres, los resultados hubieran sido más rápidos.

La profesora de grupo.

La profesora desde que la niña inició al servicio de la USAER contribuyó en el siguiente aspecto:

- Le permitió la salida a Mariana al servicio de la USAER las veces necesarias.

La comunicación que se tenía entre la maestra de grupo y el psicólogo educativo y el maestro de apoyo fué solamente de preguntarle si notaba avances en su alumna dentro del aula escolar, dicha comunicación se daba cada semana cuando íbamos por su alumna para

trabajar con ella en el aula de apoyo.

6.3 Caso III.

Antes de la intervención.

Los componentes que participaron antes de la intervención son:

- El maestro de grupo.
- El maestro de apoyo.
- La revisión de tareas escolares.
- El alumno.
- Los padres de familia
- El psicólogo educativo

En un primer momento, entre el psicólogo educativo y la maestra de apoyo se le aplicó a Irving la evaluación psicopedagógica que estuvo compuesta por los siguientes instrumentos:

- Entrevista al padre.
- Entrevista al maestro de grupo.
- La entrevista a la niña.
- La revisión de trabajos escritos.
- La evaluación pedagógica de tercer grado
- Protocolo de observación en el aula escolar.

En un segundo momento, se realizó un concentrado con base a los datos proporcionados de la aplicación de los instrumentos de la evaluación psicopedagógica.

El concentrado fue el siguiente:

Datos generales del alumno

Nombre: Irving.
Fecha de nacimiento: 14 de abril de 1992.
Edad: 9 años 3 meses.
Escuela: Salvador Novo
Grado y Grupo: 3° A.

Fecha de ingreso: 14 de octubre de 1998
Asistencia: Constante.
Nombre de maestro de grupo:
Nombre del tutor:

Motivo de la solicitud.

De acuerdo con la entrevista que se le aplicó a la maestra de grupo, refirió que el alumno Irving, fue remitido a la Unidad de Servicios de Apoyo ala Escuela Regular (USAER), por que es muy distraído, le cuesta trabajo expresarse y además sus trabajos son de mala calidad.

Áreas curriculares.

De acuerdo con los resultados que obtuvo el alumno Irving de la aplicación de la evaluación pedagógica que le aplicó la maestra de apoyo se determinó que la situación del alumno con referencia a la programación que se lleva a cabo en la clase y con respecto a los contenidos de su grupo y de su grado escolar, el niño no se encuentra al ritmo, ni al nivel del grupo ya que actualmente se encuentra:

En el área de español: con faltas en las convencionalidades ortográficas, en las siguientes grafías: (V, B), (C, S, Z), (GUE, GUI) (QUE, QUI) (H), en el uso de las

mayúsculas. En su lectura de comprensión no rescata significado y en redacción le falta coherencia y secuencia global y lineal, así como su escritura no es clara.

En el área de matemáticas: no identifica en manejo de signos mayor que y menor que, número antecesor y sucesor de cantidades, en valor posicional, en operaciones básicas de multiplicación, el proceso de división, resolución de problemas y reforzar tablas de multiplicar

Análisis del trabajo escolar del niño

El análisis del trabajo escolar del niño, se obtuvo de los datos arrojados de los siguientes instrumentos de la revisión de los trabajos escritos, de la entrevista al alumno, del protocolo de observación del alumno en su contexto escolar, de la entrevista a padres y de la entrevista al maestro.

De acuerdo con la revisión de trabajos escritos de determinó que Irving cuenta con todo el material que le pide la profesora de grupo, se observó en la revisión de cuadernos dentro del orden y organización, que en sus hábitos gráficos, no pone títulos, no realiza márgenes, no pone fechas y se salta hojas.

En algunas materias tiene los apuntes en su cuaderno que corresponde, la gran mayoría de los trabajos son inacabados, situación que se presentó desde que inició el ciclo escolar.

La impresión general que producen los trabajos, no existe limpieza, la calidad es mala y no existe orden en sus textos escritos. A la vista se alcanza a observar que tiene una gran cantidad de faltas de ortografía.

En cuanto a su escritura y grafismo, las características de sus grafías son irregulares. El trazo de la letra, la hace de abajo hacia arriba, no respeta el espacio por cada letra.

Existen en el cuaderno gran parte de notas e indicaciones efectuadas por el maestro, mismas que mencionan que no terminó, terminar en casa, incompleto, favor de revisar los cuadernos del niño, etc.

En la entrevista que se le aplicó a la maestra de grupo, refiere que sus trabajos que realiza Irving son de mala calidad, pero sin embargo cree que puede rendir más, ya que se esfuerza demasiado.

De acuerdo a la entrevista que se le aplicó a Irving menciona, que sus trabajos están feos se da cuenta de sus errores y es capaz de decir como lo hubiera tenido que hacer, es consciente bajo que criterios se le evalúan sus trabajos. Por ejemplo a Irving se le pregunto que ¿qué opinión tenía de sus trabajos escolares? y refirió que -están feos -y se le pregunto ¿por qué? y contesto que -por que la letra la hace fea y se salta hojas -, se le preguntó ¿cómo debe de hacer sus trabajos que le pone la maestra? y contesto -hacer la letra bien y no saltarme hojas Irving refiere, que la maestra lo trata bien y no le grita, que le gustaría dentro del salón de clases no portarse mal, ni pegarle a sus compañeros. No sabe que quiere ser de grande. Casi no tiene amigos, su único amigo es su hermano.

Con lo que respecta a sus logros académicos, refiere que a veces no termina sus trabajos escolares por que trabaja lento, que sus trabajos son feos porque la letra la hace fea y se salta hojas, que se siente nervioso cuando no puede resolver algún ejercicio en su salón y prefiere llevárselo a su casa.

Con base a la observación que se realizó a Irving en el salón de clases apoyada de un protocolo de observación previamente realizada. Se observó que el tipo de lenguaje que utiliza la maestra facilita la comprensión para el aprendizaje del niño, ya que establece esa relación de los contenidos académicos hacia la vida cotidiana. La profesora valora cada uno de los trabajos positivamente e inclusive trata de motivarlos más.

Se observó que la relación que establece el alumno con el maestro es de mucho respeto, de timidez y con sus iguales casi no comparte comunicación entre ellos.

En cuanto a la participación que tiene Irving para las tareas escolares, es de poca iniciativa y constancia. En relación con los contenidos escolares, por un lado, su nivel de participación es casi nulo y por el otro lado, su tipo de participación es muy pasivo. El grado de adquisición ante los diferentes contenidos es bueno, sin embargo en cuanto a su competencia es mala, debido a que tiene un ritmo lento para trabajar.

De acuerdo en la entrevista con los padres refirieron que no conocen la forma de trabajo de la maestra, pero consideran que es buena, ya que en las juntas que realiza la maestra se ve que se preocupa por ellos.

Conclusiones.

Debido a que los padres no se involucran directamente en las actividades académicas de Irving, en no supervisar las tareas escolares, en no orientar en la formación de hábitos y habilidades escolares y a veces en desaprobar todo lo que hace, esto ha provocado en Irving, que se le forme un autoconcepto negativo de sí mismo y evada por el motivo de ser valorado negativamente, sus compromisos y responsabilidades escolares, mismas que afectan directamente en su aprovechamiento escolar.

Durante la Intervención.

La intervención se realizó dos veces por semana grupalmente en el aula de apoyo, se inició con la revisión de sus cuadernos de cada una de las materias, con la finalidad de revisar sus tareas y trabajos escritos, esta revisión dirigió su atención en dirección a dos caminos:

1. Con el desarrollo de su autoconcepto, relacionado a relativizar el error, valorar el esfuerzo de Irving, considerarlo como alguien importante, valioso y capaz de rendir en las tareas escolares. Se crearon situaciones de posibilidades y éxitos es decir el psicólogo educativo fué una guía ya que primero se le explicó al alumno como hacer las actividades

escolares empezando desde cosas que el pudiera hacer solo a lo más complicado, posteriormente se le reconocían sus logros mencionándole frases como muy bien --que bien lo hiciste- -ya ves que si puedes -eres súper inteligente

2. -La maestra de apoyo y el psicólogo educativo le proporcionaron los apoyos necesarios para que pudiera, recuperar los aprendizajes escolares y lograra estar al ritmo del grupo.

El plan de intervención para apoyar a Irving en su aprendizaje fué el siguiente:

ASPECTOS	ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES
ESPAÑOL <ul style="list-style-type: none"> • ASPECTOS ORTOGRAFICOS PARA MAYOR UNIFORMIDAD EN LA ESCRITURA 	Estas estrategias se tomaron del fichero de la SEP de tercer grado. (1996) <ul style="list-style-type: none"> • Las mayúsculas y su uso • Los signos de puntuación • Lotería de palabras • Palabras derivadas • Búsqueda de palabras en el diccionario 	
LECTURA <ul style="list-style-type: none"> • RECUPERACIÓN ESCRITA • RECUPERACIÓN ORAL • RECUPERACIÓN A TRAVÉS DE ACCIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir la lectura de un texto escrito • Buscar información de un párrafo • Búsquedas en el diccionario, enciclopedia, cuento, periódico y revistas • Aplicación de las actividades de la pág. 80 a la 83 del libro de estrategias pedagógicas 	

	para recuperar las dificultades en el dominio del sistema de escritura SEP. (1988)	
<p>REDACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • SECUENCIA LINEAL Y GLOBAL • TEXTOS DESCRIPTIVOS Y/O INFORMATIVOS 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir oraciones a partir de una palabra. • Construir enunciados • Interpretación y producción de enunciados. • Construir párrafos en forma oral • Las vacaciones • Cuentos • Carta a un directivo • Aviso a padres de familia • Periódico mural • Escribo lo que se de ti 	
<p>MATEMATICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • APLICACIÓN DEL SISTEMA DECIMAL DE NUMERACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura y lectura de cantidades • Número mayor y número menor • Juego de lotería 	
<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE MULTIPLICACIONES Y DIVISIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • Convencionalidad de tablas de multiplicar • Operaciones de multiplicación • Multipliquemos con el ábaco • La cifra escondida 	
<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 	<ul style="list-style-type: none"> • ¡ah los problemas! • ¿cuántos datos? • Los trabajos de la gente • ¿qué problemas tienen? • Inventamos problemas 	

	usando enunciados <ul style="list-style-type: none"> • Te digo cómo y los encuentras • Del problema real al escrito • Inventa problemas 	
--	--	--

Con base a esto, en forma gradual y sistemática se le transfirieron en Irving, por un lado, sus compromisos y responsabilidades escolares; como trabajar dentro de aula escolar más rápidamente, terminar trabajos dejados en el salón de clases, realizar tareas escolares y por el otro lado, se fortaleció el carácter de Irving, como su confianza en si mismo, seguridad, organización, toma de decisiones.

El psicólogo educativo y el maestro de apoyo establecieron con los padres de familia cada quince días compromisos y acuerdos semanales por escrito dirigidos a como manejar a Irving en la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares, en el reconocimiento de sus logros, en la revisión de cuadernos diariamente, supervisando que Irving haya terminado sus trabajos escolares y haya hecho tareas así como que haya puesto márgenes, mismos que se dieron seguimiento cada quince días revisando conjuntamente los cuadernos entre el maestro de apoyo, el psicólogo y el padre de familia.

Después de la intervención:

El alumno Irving, ingresa al servicio de la (USAER) el día 14 de octubre de 1998 y se da de alta el día 21 de enero de 1999 para integrarse al grupo, con los siguientes resultados.

Con base a los siguientes criterios se determinaron los avances del niño:

- Se llevó a cabo un registro del 22 de septiembre de 1998 al 20 de enero de 1999, para dar seguimiento de los avances del niño, tomando como elemento el cuaderno escolar. El registro consistía en poner el nombre del niño, la fecha de lado derecho en la parte superior de los días en que se le revisaban

cuadernos a Irving y finalmente se registraba lo que sacaba en el cuaderno. Se le ponía una paloma si no tenía recados por parte de la maestra, si había hecho todos las tareas escolares tanto dejadas en el salón de clases como dejadas para la casa, si ponía fechas y márgenes, si la letra la hacía bien, es decir, si la letra no se salía del cuadro del cuaderno y la hacia en la dirección correspondiente de arriba hacia abajo. Se le ponía medio punto si había cumplido regularmente con los aspectos mencionados y finalmente se le ponía un tache si no había cumplido con ningún aspecto.

- Se le realizó una evaluación pedagógica en enero (final) para ver los avances significativos en sus áreas de español y matemáticas

En cuanto a sus áreas curriculares logró:

- **En el área de español;** Disminuir sus faltas de ortografías (v, b), (z, s, c), así como utilizar correctamente el uso de las mayúsculas, rescatar el significado de una lectura y redactar con coherencia y secuencia lineal y global.
- **En el área de matemáticas;** Identificar el manejo de signos mayor que y menor que, el numero antecesor y sucesor, consolidar el valor posicional de cantidades, operaciones básicas de multiplicación, la resolución de problemas, a si como saber las tablas de multiplicar.

En los trabajos escritos que le dejaba la maestra de grupo:

De acuerdo al registro que se llevo a cabo se observó que Irving del 22 de septiembre de 1998 al 23 de octubre de 1998, en que se le revisaron los cuadernos se observó que el niño respondía regularmente a sus compromisos escolares, es decir a veces Irving seguía teniendo recados de la maestra de que no trabajo, a veces no les ponía márgenes ni fechas a sus apuntes y la letra la hacia incorrectamente. Pero a partir del 27 de octubre se vieron cambios graduales en Irving, consolidando los siguientes aspectos:

- El niño en sus cuadernos dentro del orden y organización, mejoró sus hábitos gráficos, en poner títulos, en realizar márgenes, poner fechas y ya no saltarse hojas.
- Logró ponerse al corriente en sus cuadernos de los apuntes que le faltaban en cada una de las materias.
- En cuanto a su escritura, el trazo de la letra intentó realizarla en la dirección que corresponde, así como respetar el espacio de cada letra.
- En su cuaderno disminuyeron en gran medida los recados enviados por la maestra.

En el desarrollo de su autoconcepto Irving logró:

Después de que el psicólogo le reconoció su esfuerzo y sus capacidades, de considerarlo como alguien importante, capaz de rendir en cualquier tarea escolar y de brindarle posibilidades de éxito de cada semana logró:

- Modificar sus juicios e imágenes negativos que tenía de sí mismo por positivos. Después de que le daba pena cualquier situación y lo que hacia era evadir, ahora le hace frente reconociendo que sí puede.
- Darse cuenta que gracias a su esfuerzo, obtuvo excelentes resultados.
- Dar respuestas favorables y positivas a sus compromisos escolares.
- Fortalecer ciertos rasgos de su carácter, como su confianza en sí mismo, toma de decisiones, organización e independencia.

Factores que influyeron:

Los padres de familia desde que se empezó a trabajar con Irving en el aula de apoyo, influyeron grandemente comprometiéndose y respondiendo favorablemente a las indicaciones que se les dio en cuanto a la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares que tenían que formar en Irving.

Los padres empezaron a involucrarse más con actividades escolares de su hijo como por ejemplo:

- Le revisaban a Irving sus cuadernos diariamente.
- Supervisaron que su hijo realizara en sus cuadernos la fecha y los márgenes.
- Los padres crearon actitudes de compromisos y responsabilidades, enfrentando al niño a que resolviera sus problemas escolares y cotidianos.

La profesora de grupo:

La profesora desde que el niño inició al servicio de la USAER contribuyó en el siguiente aspecto:

- Le permitió la salida a Irving al servicio de la USAER las veces necesarias.

La comunicación que se tenía entre la maestra de grupo y el psicólogo educativo y el maestro de apoyo fue solamente de preguntarle si notaba avances en su alumno Irving dentro del aula escolar, dicha comunicación se daba cada semana cuando íbamos por su alumno al salón de clases para trabajar con él en el aula de apoyo.

6.4 Caso IV.

Antes de la intervención.

Los componentes que participaron antes de la intervención son:

- El maestro de grupo.
- El maestro de apoyo.
- La revisión de tareas escolares.
- El alumno.
- Los padres de familia
- El psicólogo educativo

En un primer momento, entre el psicólogo educativo y la maestra de apoyo se le aplicó a Jazmín la evaluación psicopedagógica que estuvo compuesta por los siguientes instrumentos:

- Entrevista al padre.
- Entrevista al maestro de grupo.
- La entrevista a la niña.
- La revisión de trabajos escritos.
- La evaluación pedagógica de sexto grado
- Protocolo de observación en el aula escolar.

En un segundo momento, se realizó un concentrado con base a los datos proporcionados de la aplicación de los instrumentos de la evaluación psicopedagógica.

El concentrado fué el siguiente:

Datos generales del alumno.

Nombre: Jazmín.

Fecha de nacimiento: 25 de noviembre de 1988

Edad: 11 años 8 meses

Escuela: Salvador Novo

Grado y Grupo: 6° A.

Fecha de ingreso: 14 de octubre de 1998.

Asistencia: Constante.

Nombre de maestro de grupo:

Nombre de tutor:

Motivo de la solicitud.

De acuerdo a la entrevista que se le aplicó a la maestra de grupo, refirió que la alumna Jazmín, fué remitida a la Unidad de Servicios de Apoyo ala Escuela Regular (USAER}, por presentar problemas en las convencionalidades ortográficas, en la resolución de problemas, así como de incumplimiento en sus tareas escolares.

Áreas curriculares.

De acuerdo con los resultados que obtuvo la alumna Jazmín de la aplicación de la evaluación pedagógica que le aplicó la maestra de apoyo se determinó que la situación de la alumna con referencia a la programación que se lleva a cabo en la clase y con respecto a los contenidos de su grupo y de su grado escolar, la niña no se encuentra al ritmo, ni al nivel del grupo, ya que se encuentra actualmente:

En el área de español: con faltas en las principales convencionalidades ortográficas, en las siguientes grafías (V, B), (C, S, Z), (GUE, GUI) (QUE, QUI) (H), en el uso de las mayúsculas. Su lectura es deficiente, lo que provoca que no comprenda lo que lee, en su redacción es global pero le hace falta coherencia en sus ideas, así como su escritura no es clara.

En el área de matemáticas: tiene dificultad en la elaboración de series numéricas, por lo tanto en sucesor y antecesor, así como en la resolución de operaciones de suma, resta, multiplicación, división, en la resolución de problemas sencillos y complejos y reforzar tablas de multiplicación.

Análisis del trabajo escolar de la niña

El análisis del trabajo escolar de la niña, se obtuvo de los datos arrojados de los siguientes instrumentos: de la revisión de los trabajos escritos, de la entrevista al alumno, del protocolo de observación del alumno en su contexto escolar, de la entrevista a padres y de la entrevista al maestro.

De acuerdo con la revisión de trabajos escritos se determinó que Jazmín cuenta con todo el material que le pide la profesora de grupo, se observó en la revisión de cuadernos dentro del orden y organización, que en sus hábitos gráficos, no pone títulos, no realiza márgenes, no pone fechas y se salta hojas.

En algunas materias tiene los apuntes en el cuaderno que no corresponde, la gran mayoría de los trabajos son inacabados, situación que se presentó desde que inicio el ciclo escolar.

La impresión general que producen los trabajos, es que no existe limpieza, la calidad es mala y no existe orden en sus textos escritos. A la vista se alcanza a observar que tiene una gran cantidad de faltas de ortografía.

En cuanto a su escritura y grafismo, las características de sus grafías son irregulares. El trazo de la letra, la hace de abajo hacia arriba en diferentes direcciones, no respeta el espacio por cada grafía.

Existen en el cuaderno gran parte de notas e indicaciones efectuadas por el maestro, mismas que mencionan que no terminó los cuestionarios. , terminar en casa, incompleto,

favor de revisar los cuadernos de la niña, etc.

En la entrevista que se le aplicó a la profesora, refiere que sus trabajos de Jazmín son pésimos y tiene una gran cantidad de faltas de ortografías. No tiene el apoyo de la abuelita, ya que ni siquiera le revisan sus cuadernos.

De acuerdo a la entrevista que se le aplicó a Jazmín menciona, que sus trabajos están feos y que necesita echarle más ganas, se da cuenta de sus errores y es capaz de decir como lo hubiera tenido que hacer, es consciente bajo que criterios se le evalúan sus trabajos. Por ejemplo a Jazmín se le preguntó que ¿qué opinión tenía de sus trabajos escolares? y refirió que están feos, que necesita echarle más ganas -y se le preguntó ¿por qué? -por que no termino mis trabajos, a demás la letra está fea -, se le preguntó ¿cómo debes de hacer los trabajos que te pone la maestra? y respondió bien, sin saltarme hojas, poner los títulos, poner fechas, tener los resúmenes y contestar todos los cuestionarios -Jazmín refiere, que la maestra la regaña mucho por que no hace bien las cosas, le gustaría dentro del salón apurarse mas.

Con lo que respecta a sus logros académicos, menciona que platica mucho, que sus trabajos no están bien, porque no le echa ganas, que se siente mal cuando no puede resolver algún ejercicio en su salón, pero pide apoyo con su amiga Prisila.

Con base a la observación que se le realizó a Jazmín en el salón de clase apoyada de un protocolo de observación previamente realizada. Se observó que el tipo de lenguaje que utiliza la maestra facilita la comprensión para el aprendizaje de la niña, ya que establece esa relación de los contenidos académicos hacia la vida cotidiana. La profesora valora las aportaciones si son positivas y si no las descalifica y les pone recados en el cuaderno.

Se observó que la relación que establece el alumno con el maestro es de mucho respeto y con sus iguales le agrada participar y es colaboradora.

En cuanto a la participación que tiene Jazmín para las tareas escolares, es de poca

iniciativa y constancia. En relación con los contenidos escolares, por un lado, su nivel de participación es casi nulo y por el otro lado, su tipo de participación es muy pasivo. El grado de adquisición ante los diferentes contenidos es bueno, sin embargo en cuanto a su competencia es mala, debido a que tiene un ritmo lento para trabajar.

De acuerdo en la entrevista con los padres, la abuelita refirió que no conoce la forma de trabajo de la maestra, que no revisa cuadernos, sólo le pregunta como va, a la fecha Jazmín nunca le ha enseñado los recados enviados por la maestra, y no ve mucho interés en Jazmín en las tareas escolares, debido a que está desanimada ya que todavía le afecta la muerte de sus padres.

Conclusiones.

Debido al tipo de manejo que esta recibiendo Jazmín, de su contexto familiar, que la abuelita considera a Jazmín como una niña débil por la muerte de sus padres, motivo que a provocado que la abuelita no le exija lo suficiente en la formación de hábitos, habilidades, normas, reglas, compromisos y responsabilidades, siendo esta la misma actitud de la niña frente a las actividades escolares, argumentando que no puede por que se siente mal por que sus padres no están con ella. Esta situación ha provocado que la niña no maneje la ausencia de los padres, le sirva de argumento para justificar su falta de esfuerzo ante las tareas escolares y además para poder pasar de año. Producto que ha ocasionado que Jazmín presente un nivel bajo de aprovechamiento escolar, se enfrente al constante fracaso y se vea afectada en su autoconcepto

Durante la Intervención.

La intervención se realizó dos veces por semana, individualmente en el aula de apoyo, se inició con la revisión de sus cuadernos de cada una de las materias, con la finalidad de revisar sus tareas y trabajos escolares, esta revisión dirigió su atención en dirección a dos caminos:

1. Con el desarrollo de su autoconcepto, relacionado a relativizar el error, valorar el esfuerzo de Jazmín, considerarla como alguien importante, valiosa y capaz de rendir en las tareas escolares. Se crearon situaciones de posibilidades y éxitos es decir el psicólogo educativo fué una guía ya que primero se le explicaba a la alumna como hacer las actividades escolares empezando desde cosas que ella pudiera hacer sola, a lo más complicado, posteriormente se le reconocían sus logros mencionándole frases como -muy bien - -que bien lo hiciste- -ya ves que si puedes -.

2. La maestra de apoyo y el psicólogo educativo le proporcionaron los apoyos necesarios para que pudiera recuperar los aprendizajes escolares y lograra estar al ritmo del grupo.

El plan de intervención individual para apoyar a Jazmín en su aprendizaje fué el siguiente:

ASPECTOS	ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES
ESPAÑOL <ul style="list-style-type: none"> ASPECTOS ORTOGRAFICOS PARA MAYOR UNIFORMIDAD EN LA ESCRITURA 	Estas estrategias se tomaron del fichero de la SEP de tercer grado. (1996) <ul style="list-style-type: none"> Las mayúsculas y su uso Los signos de puntuación Lotería de palabras Palabras derivadas Búsqueda de palabras en el diccionario familias lexicales palabras derivadas 	
LECTURA <ul style="list-style-type: none"> RECUPERACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> Seguir la lectura de un texto escrito 	

<p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • RECUPERACIÓN ORAL • RECUPERACIÓN A TRAVÉS DE ACCIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar información de un párrafo • Búsquedas en el diccionario, enciclopedia, cuento, periódico y revistas • Aplicación de las actividades de la pág. 80 a la 83 del libro de estrategias pedagógicas para recuperar las dificultades en el dominio del sistema de escritura SEP. (1988) 	
<p>REDACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • SECUENCIA LINEAL Y GLOBAL • TEXTOS DESCRIPTIVOS Y/O INFORMATIVOS 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir oraciones a partir de una palabra. • Construir enunciados • Interpretación y producción de enunciados. • Construir párrafos en forma oral • Las vacaciones • Cuentos • Carta a un directivo • Aviso a padres de familia • Periódico mural • Escribo lo que se de ti • Enlazar palabras • Mapas conceptuales 	
<p>MATEMATICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • APLICACIÓN DEL SISTEMA DECIMAL DE NUMERACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura y lectura de cantidades • Número mayor y número menor • Juego de lotería 	

<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE MULTIPLICACIONES Y DIVISIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • Convencionalidad de tablas de multiplicar • Operaciones de multiplicación • Multipliquemos con el ábaco • La cifra escondida • El que parte y reparte • Divide y vencerás • Juego con cartas • Multipliquemos sin cuadrículas 	
<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 	<ul style="list-style-type: none"> • ¡ah los problemas! • ¿cuántos datos? • Los trabajos de la gente • ¿qué problemas tienen? • Inventamos problemas usando enunciados • Te digo cómo y los encuentras • Del problema real al escrito • Inventa problemas 	

Con base a esto, en forma gradual y sistemática se fe transfirieron en Jazmín, por un lado, sus compromisos y responsabilidades escolares; como trabajar dentro de aula escolar más rápidamente, terminar trabajos dejados en el salón de clases, realizar tareas escolares, no saltarse hojas, poner márgenes y fechas y por el otro lado, se fortaleció el carácter de Jazmín, como su confianza en si mismo, seguridad, organización, toma de decisiones.

El psicólogo educativo y el maestro de apoyo establecieron, con la abuelita cada quince días compromisos y acuerdos semanales por escrito dirigidos a como manejar a Jazmín en la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares, en el reconocimiento de sus logros, en la revisión de cuadernos diariamente, supervisando que

Jazmín haya terminado sus trabajos escolares y haya hecho tareas así como que haya puesto márgenes, mismos que se dieron seguimiento cada quince días revisando conjuntamente los cuadernos entre el maestro de apoyo, el psicólogo y la abuelita.

Después de la intervención.

La alumna Jazmín, ingresó al servicio de la (USAER) el día 14 de octubre de 1998 y se dió de alta el día 28 de Abril de 1999, para integrarse al grupo con los siguientes resultados:

Con base a los siguientes criterios se determinaron los avances de la niña:

- Se llevó acabo un registro del 22 de septiembre de 1998 al 28 de abril de 1999, para dar seguimiento de los avances de la niña, tomando como elemento el cuaderno escolar. El registro consistía en poner el nombre de la niña, la fecha de lado derecho en la parte superior de los días en que se le revisaban cuadernos a Jazmín y finalmente se registraba lo que sacaba en el cuaderno. Se le ponía una paloma si no tenía recados por parte de la maestra, si había hecho todos las tareas escolares tanto dejadas en el salón de clases como dejadas para la casa, si ponía fechas y márgenes, si la letra la hacía bien, es decir, si la letra no se salía del cuadro del cuaderno y la hacia en la dirección correspondiente de arriba hacia abajo. Se le ponía medio punto si había cumplido regularmente con los aspectos mencionados y finalmente se le ponía un tache si no había cumplido con ningún aspecto.
- Se le realizó una evaluación pedagógica en abril (final) para ver los avances significativos en sus áreas de español y matemáticas

En cuanto a sus áreas curriculares logró:

De acuerdo en la comparación de la evaluación (inicial) y la evaluación (final) que se

le aplicó a Jazmín, entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo, nos pudimos dar cuenta de los avances que tuvo en las áreas curriculares de español y matemáticas.

- **En el área de español;** logró consolidar las faltas de ortografía en el uso de (s, c, z), (h), de omisión, así como utilizar correctamente el uso de las mayúsculas, rescatar el significado de una lectura y redactar con coherencia y secuencia.
- **En el área de matemáticas;** Logró realizar series numéricas, identificar los números antecesor y sucesor, operaciones básicas de multiplicación, resta, suma, la resolución de problemas sencillos y complejos a sí como aprenderse las tablas de multiplicar. En el proceso de división le faltó consolidarlo completamente

En los trabajos escritos que le dejaba la maestra de grupo.

De acuerdo al registro que se llevó a cabo del 22 de septiembre 1998 al 28 de Abril de 1999 en que se le revisaron los cuadernos escolares para revisar sus trabajos escritos se observó que del 22 de septiembre al 06 de noviembre de 1998 Jazmín no respondió a sus compromisos y responsabilidades escolares, es decir, seguía sin poner márgenes, fechas, saltándose hojas en sus cuadernos, sin contestar sus cuestionarios, no resolviendo los problemas matemáticos etc. Pero a partir del 13 de Noviembre de 1998 la niña progresivamente logró consolidar los siguientes aspectos:

- La niña en sus cuadernos dentro del orden y organización, mejoró sus hábitos gráficos, en poner títulos, en realizar márgenes, poner fechas y ya no saltarse hojas.
- Logró ponerse al corriente en sus cuadernos de los apuntes que le faltaban en cada una de las materias.
- En cuanto a su escritura, el trazo de la letra, logro realizarla en la dirección

que corresponde, así como respetar el espacio de cada letra.

- En su cuaderno disminuyeron los recados enviados por la maestra.

En el desarrollo de su autoconcepto Jazmín logró:

Después de que el psicólogo educativo le reconoció su esfuerzo y sus capacidades, de considerarla como alguien importante, capaz de rendir en cualquier tarea escolar y de brindarle posibilidades de éxito de cada semana logró:

- Modificar sus juicios e imágenes negativos que tenía de sí misma por positivos. Por ejemplo Jazmín mencionaba que no podía, ahora mencionaba que si podía cada vez que se le pedía realizar algún trabajo.
- Darse cuenta que gracias a su esfuerzo, obtuvo excelentes resultados.
- Dar respuestas favorables y positivas a sus compromisos escolares.

Factores que influyeron:

Los padres de familia:

A principios del mes de octubre de 1998, se le pidió de su colaboración a la abuelita de Jazmín para que apoyara a Jazmín mínimamente en la revisión de trabajos escritos supervisando los siguientes aspectos: que no se saltara hojas, cuestionarios que no haya terminado de contestar en la escuela tenía que terminarlos en su casa, que pusiera fechas y márgenes. Pero cuando se le volvió a citar para dar seguimiento a las sugerencias establecidas, la abuelita ya no se presentó y obviamente que no se vio el apoyo de la abuelita de ninguna manera.

La profesora de grupo

La profesora de grupo desde que la niña inició al servicio de la USAER contribuyó e los siguientes aspectos:

- Le permitió la salida a Jazmín al servicio de la USAER las veces necesarias.
- La maestra de grupo contribuyó, reconociéndole a Jazmín sus logros.
- En proporcionarle Jazmín un tiempo considerable para entregara los cuestionarios que le hacían falta.
- En tener de cada semana comunicación con el equipo de la USAER respecto a los avances de su alumna.

6.5 Caso V

Antes de la intervención.

Los componentes que participaron antes de la intervención son:

- El maestro de grupo.
- El maestro de apoyo.
- La revisión de tareas escolares.
- El alumno.
- Los padres de familia
- El psicólogo educativo

En un primer momento, entre el psicólogo educativo y la maestra de apoyo se le aplicó a Jazmín la evaluación psicopedagógica que estuvo compuesta por los siguientes instrumentos:

- Entrevista al padre.
- Entrevista al maestro de grupo.
- La entrevista a la niña.
- La revisión de trabajos escritos.
- La evaluación pedagógica de sexto grado
- Protocolo de observación en el aula escolar.

En un segundo momento, se realizó un concentrado con base a los datos proporcionados de la aplicación de los instrumentos de la evaluación psicopedagógica.

El concentrado fué el siguiente:

Datos generales del alumno.

Nombre: Alexander

Fecha de nacimiento: 01 de Marzo de 1989
Edad: 9 años 4 meses.
Escuela: Salvador Novo.
Grado y Grupo: 4° A.
Fecha de Ingreso: 13 de Octubre de 1998.

Asistencia: Constante.

Nombre de maestro de grupo:

Nombre del tutor:

Motivo de la solicitud.

De acuerdo con la entrevista que se le aplicó a la maestra de grupo, refirió que el alumno Alexander, fué remitido a la Unidad de Servicios de Apoyo ala Escuela Regular (USAER), por presentar problemas en la organización y presentación de sus trabajos, así como de incumplimiento en sus tareas escolares, debido a que es muy distraído y olvidadizo.

Áreas curriculares.

De acuerdo con los resultados que obtuvo el alumno de la aplicación de la evaluación pedagógica que le aplicó la maestra de apoyo se determinó que la situación del alumno con referencia a la programación que se lleva acabo en la clase y con respecto a los contenidos de su grupo y de su grado escolar, el niño no se encuentra al ritmo, ni al nivel del grupo ya que actualmente se encuentra:

En el área de español; con faltas en las principales convencionalidades ortográficas, en las siguientes grafías (V, B), (C, S, l), (GUE, GUI) (QUE, QUI), (H), en el uso de las mayúsculas. En su redacción es global pero le hace falta coherencia en sus ideas, así como su escritura no es clara por que a veces llega a omitir letras o palabras.

En el área de matemáticas: sólo le falta reforzarle el sistema decimal de numeración (valor posicional), formar cantidades con números dados, proceso de división (opción de poner cero arriba y bajar el que sigue en caso de ser menor el dividendo) y resolución de problemas con dos o más operaciones.

Análisis del trabajo escolar del niño

El análisis del trabajo escolar de la niña, se obtuvo de los datos arrojados de los siguientes instrumentos; de la revisión de los trabajos escritos, de la entrevista al alumno, del protocolo de observación del alumno en su contexto escolar, de la entrevista al maestro y de la entrevista a padres.

De acuerdo con la revisión de los trabajos escritos se determinó que Alexander cuenta con todo el material que le pide la profesora de grupo, se observó en la revisión de cuadernos dentro del orden y organización, que en sus hábitos gráficos, no pone títulos, no realiza márgenes, no pone fechas y se salta hojas.

En algunas materias tiene los apuntes en el cuaderno que no corresponde, la gran mayoría de los trabajos son inacabados, situación que se presentó desde que inició el ciclo escolar.

La impresión general que producen los trabajos, es que no existe limpieza, la calidad es mala y no existe orden en sus textos escritos. A la vista se alcanza a observar que tiene una gran cantidad de faltas de ortografía.

En cuanto a su escritura y grafismo, las características de sus grafías son irregulares. El trazo de la letra, la hace de abajo hacia arriba, en diferentes direcciones, no respeta el espacio por cada letra.

Existen en el cuaderno gran parte de notas e indicaciones efectuadas por el maestro, mismas que mencionan que no terminó los cuestionarios, terminar en casa, incompleto,

favor de revisar los cuadernos etc.

En la entrevista que se le aplicó a la profesora de grupo refiere que sus trabajos de Alexander, no hay limpieza, le falta organización y presentación. No tiene el apoyo de la madre ya que ésta trabaja, y lo que necesita es más apoyo y responsabilidad.

En la entrevista que se le aplicó a Alexander menciona, que sus trabajos están muy feos y que necesita poner más interés, se da cuenta de sus errores y es capaz de decir como lo hubiera tenido que hacer, es consciente bajo que criterios se le evalúan sus trabajos. Alexander refiere, que la maestra es muy buena onda. Cuando no puede hacer algún ejercicio se siente incomodo, pero pide ayuda con cualquiera de sus compañeros o con la maestra.

Con base a la observación que se le realizó a Alexander en el salón de clase, apoyada de un protocolo de observación previamente realizada, se observó que el tipo de lenguaje que utiliza la maestra facilita la comprensión para el aprendizaje de la niña, ya que establece esa relación de los contenidos académicos hacia la vida cotidiana. La profesora valora, las aportaciones si son positivas y si no las descalifica y les pone recados en el cuaderno.

Se observó que la relación que establece el alumno con el maestro es de mucho respeto y con sus iguales le agrada participar.

En cuanto a la participación que tiene Alexander para las tareas escolares, es de poca iniciativa y constancia. En relación con los contenidos escolares, por un lado, su nivel de participación es muy constante y por el otro lado, su tipo de participación es muy activo. El grado de adquisición ante los diferentes contenidos es bueno, al Igual que su grado de competencia. El alumno se muestra dispuesto a intercambiar ideas.

De acuerdo en la entrevista con los padres, estos refirieron que no conocen la forma de trabajo de la maestra, que no le revisan cuadernos a Alexander por que trabajan y no les

da tiempo.

Conclusiones.

Debido al tipo de manejo que esta recibiendo Alexander, de su contexto familiar que la madre no se involucró directamente en las actividades escolares de su hijo, en supervisar los cuadernos, en orientar en la formación de habilidades y hábitos, en marcar normas, reglas en la casa, de exigir las tareas y en formar a la vez compromisos y responsabilidades escolares.

Este tipo de manejo ha provocado por un lado, que Alexander pierda el interés por realizar las tareas de mejor calidad, compromisos y responsabilidades escolares mismos que afectan directamente en su aprendizaje, por ende en su aprovechamiento escolar y se enfrente constantemente al fracaso escolar dañando su autoconcepto.

Durante la Intervención

La intervención se realizó dos veces por semana, individualmente en el aula de apoyo entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo; se inició con la revisión de sus cuadernos de cada una de las materias, con la finalidad de revisar sus tareas y trabajos escritos, esta revisión dirigió su atención en dirección a dos caminos:

1. Con el desarrollo de su autoconcepto, relacionado a relativizar el error, valorar el esfuerzo de Alexander, considerarlo como alguien importante, valioso y capaz de rendir en las tareas escolares. Se crearon situaciones de posibilidades y éxitos es decir el psicólogo educativo fué una guía ya que primero se le explicaba al alumno como hacer las actividades escolares empezando desde cosas que él pudiera hacer solo a lo más complicado, posteriormente se le reconocían sus logros mencionándole frases como muy bien --que bien lo hiciste- -ya ves que si puedes -eres súper inteligente.

2. -La maestra de apoyo y el psicólogo educativo le proporcionaron los apoyos

necesarios para que pudiera, recuperar los aprendizajes escolares y lograra estar al ritmo del grupo.

El plan de intervención para apoyar a Alexander en su aprendizaje fué el siguiente:

ASPECTOS	ESTRATEGIAS	OBSERVACIONES
ESPAÑOL <ul style="list-style-type: none"> • ASPECTOS ORTOGRAFICOS PARA MAYOR UNIFORMIDAD EN LA ESCRITURA 	Estas estrategias se tomaron del fichero de la SEP de tercer grado. (1996) <ul style="list-style-type: none"> • Las mayúsculas y su uso • Los signos de puntuación • Lotería de palabras • Palabras derivadas • Búsqueda de palabras en el diccionario 	
REDACCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • SECUENCIA LINEAL Y GLOBAL • TEXTOS DESCRIPTIVOS Y/O INFORMATIVOS 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir oraciones a partir de una palabra. • Construir enunciados • Interpretación y producción de enunciados. • Construir párrafos en forma oral • Las vacaciones • Cuentos • Carta a un directivo • Aviso a padres de familia • Periódico mural • Escribo lo que se de ti 	
MATEMATICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura y lectura de cantidades 	

<ul style="list-style-type: none"> • APLICACIÓN DEL SISTEMA DECIMAL DE NUMERACIÓN 	<ul style="list-style-type: none"> • Número mayor y número menor • Juego de lotería 	
<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE MULTIPLICACIONES Y DIVISIONES 	<ul style="list-style-type: none"> • Convencionalidad de tablas de multiplicar • Operaciones de multiplicación • Multipliquemos con el ábaco • La cifra escondida 	
<ul style="list-style-type: none"> • RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS 	<ul style="list-style-type: none"> • ¡ah los problemas! • ¿cuántos datos? • Los trabajos de la gente • ¿qué problemas tienen? • Inventamos problemas usando enunciados • Te digo cómo y los encuentras • Del problema real al escrito • Inventa problemas 	

Con base a esto, en forma gradual y sistemática se le transfirieron en Alexander, por un lado, sus compromisos y responsabilidades escolares; es decir, como trabajar dentro de aula escolar más rápidamente, terminar trabajos dejados en el salón de clases, realizar tareas escolares, poner en sus cuadernos márgenes y fechas, no sacar recados de la maestra de que no terminó o no hizo la tarea.

El psicólogo educativo y el maestro de apoyo establecieron con los padres de familia cada quince días compromisos y acuerdos semanales por escrito dirigidos a como manejar a Alexander en la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares, en el reconocimiento de sus logros, en la revisión de cuadernos diariamente, supervisando que Alexander haya terminado sus trabajos escolares y haya hecho tareas así como que haya

puesto márgenes, mismos que se dieron seguimiento cada quince días revisando conjuntamente los cuadernos entre el maestro de apoyo, el psicólogo y el padre de familia.

Después de la intervención:

El alumno Alexander ingresa al servicio de la (USAER) el día 14 de octubre de 1998 y se da de alta el día 03 de abril de 1999 para integrarse al grupo, con los siguientes resultados.

Con base a los siguientes criterios se determinaron los avances del niño:

- Se llevó acabo un registro del 22 de septiembre de 1998 al 03 de abril de 1999, para dar seguimiento de los avances del niño, tomando como elemento el cuaderno escolar. El registro consistía en poner el nombre del niño, la fecha de lado derecho en la parte superior de los días en que se le revisaban cuadernos a Alexander y finalmente se registraba lo que sacaba en el cuaderno. Se le ponía una paloma si no tenía recados por parte de la maestra, si había hecho todos las tareas escolares tanto dejadas en el salón de clases como dejadas para la casa, si ponía fechas y márgenes, si la letra la hacía bien, es decir, si la letra no se salía del cuadro del cuaderno y la hacia en la dirección correspondiente de arriba hacia abajo. Se le ponía medio punto si había cumplido regularmente con los aspectos mencionados y finalmente se le ponía un tache si no había cumplido con ningún aspecto.
- Se le realizó una evaluación pedagógica en enero (final) para ver los avances significativos en sus áreas de español y matemáticas

En cuanto a sus áreas curriculares logró:

De acuerdo en la comparación de la evaluación (inicial) y la evaluación (final) que se le aplicó a Alexander, entre la maestra de apoyo y el psicólogo educativo, nos pudimos dar

cuenta de los avances que tuvo en las áreas curriculares de español y matemáticas:

- **En el área de español:** Disminuir sus faltas de ortografías (v, b), (z, s, c), (j, g), (b x d), (omisión de grafías) así como utilizar correctamente el uso de las mayúsculas y redactar con coherencia y secuencia.
- **En el área de matemáticas:** consolidar el valor posicional de las cantidades, operaciones básicas de multiplicación y división, la resolución de problemas, así como saber las tablas de multiplicar.

En los trabajos escritos que le dejaba la maestra de grupo logró:

De acuerdo al registro que se llevó a cabo del 22 de septiembre de 1998 al 03 de abril de 1998 en que se le revisaron los cuadernos para revisar sus trabajos escritos se observó que del 22 de septiembre de 1998 al 23 de octubre de 1998 el niño seguía en la misma actitud de no querer comprometerse con compromisos escolares. Del 03 de noviembre al 15 de diciembre de 1998 el niño regularmente empezó a modificar su actitud, es decir en sus cuadernos escolares empezó a poner márgenes, fechas, casi ya no traía recados de la maestra de que no quiso trabajar, empezó a mejorar las calificaciones que sacaba en los cuadernos. A partir del 05 de enero de 1999 el niño logró consolidar los siguientes aspectos:

- En sus cuadernos dentro del orden y organización, mejoró sus hábitos gráficos, en poner títulos, en realizar márgenes, poner fechas y ya no saltarse hojas.
- Logró ponerse al corriente en sus cuadernos de los apuntes que le faltaban en cada una de las materias.
- En cuanto a su escritura, el trazo de la letra intentó realizarla en la dirección que corresponde, así como respetar el espacio de cada letra.
- En su cuaderno disminuyeron en gran medida los recados enviados por la maestra.

En el desarrollo de su autoconcepto Alexander logró:

Después de que el psicólogo educativo le reconoció su esfuerzo y sus capacidades, de considerarlo como alguien importante capaz de rendir en cualquier tarea escolar y de brindarle posibilidades de éxito de cada semana logró:

- Modificar sus juicios e imágenes negativos que tenía de sí mismo por positivos.
- Darse cuenta que gracias a su esfuerzo, obtuvo excelentes resultados.
- Dar respuestas favorables y positivas a sus compromisos escolares.
- Fortalecer ciertos rasgos de su carácter, como su confianza en sí mismo, toma de decisiones, organización.

Factores que influyeron:

Los padres de familia.

Los padres de familia desde que se empezó a trabajar con Alexander en el aula de apoyo, influyeron grandemente comprometiéndose y respondiendo favorablemente a las indicaciones que se les dió en cuanto a la formación de hábitos, compromisos y responsabilidades escolares que tenían que formar en Alexander.

Los padres empezaron a involucrarse más con actividades escolares de su hijo como por ejemplo:

- Le revisaban a Alexander sus cuadernos diariamente.
- Supervisaron que su hijo realizara en sus cuadernos la fecha y los márgenes.
- Se encargaron de poner al corriente a su hijo de los apuntes que le faltaban.
- Acudieron regularmente a citas que se le daba por parte de la USAER.

La profesora de grupo:

La profesora desde que el niño inició al servicio de la USAER contribuyó en el siguiente aspecto:

- Le permitió la salida a Irving al servicio de la USAER las veces necesarias.

La comunicación que se tenía entre la maestra de grupo y el psicólogo educativo y el maestro de apoyo fué solamente de preguntarle si notaba avances en su alumno Alexander dentro del aula escolar, dicha comunicación se daba cada semana cuando íbamos por su alumno a su salón de clases para trabajar con él en el aula de apoyo.

DISCUSIÓN GENERAL

El modelo clínico que se aplica dentro de un contexto educativo, no ha brindado las respuestas favorables para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de sus aulas escolares, debido, a que muchas de las pruebas utilizadas tienen una base clínica que tienen sentido y utilidad en este campo.

El modelo clínico por un lado, parte de una concepción en donde el diagnóstico psicológico es fundamental y por el otro lado, por que consideran a la inteligencia y las aptitudes como algo innato, hereditario e inamovible, y por lo tanto desligado de los aprendizajes.

La evaluación psicológica tiene en los tests los instrumentos básicos de diagnóstico centrados en el individuo ya que conciben los problemas de aprendizaje inherentes al niño. Dichos instrumentos se tratan de pruebas normalmente descontextualizadas y referidas a un momento dado, que miden la inteligencia y algunos rasgos de la personalidad del individuo, proporcionando los resultados de una forma cuantitativa como se muestra en los casos en el 1 y 2 del apartado 3.7.1 y 3.7.2 Cáp., III.

El caso de Rosa Isela, se le aplicó la evaluación psicológica. En donde obtuvo un C. I. en la escala verbal de 55 y C. I. en la escala ejecutoria de 86, dando un C. I. total de 65 correspondiente a deficiencia mental superficial.

En el caso de Thelma, obtuvo un C. I. en la escala verbal de 66 y un C. I. en la escala ejecutoria de 70, dando un C.I. total de 65 correspondiente a deficiencia mental superficial.

La evaluación psicológica, como la aplicación del WISCR-M, fué para las niñas de los casos 1 y 2, una prueba en gran medida descontextualizada y sobre todo poco relacionada con las experiencias en su proceso de enseñanza aprendizaje ya que el uso del lenguaje poco habitual de ésta prueba tuvo dificultades para que ellas, pudieran comprender las instrucciones verbales.

Como resultado de esta evaluación psicológica puramente cuantitativa, ocasionó para los casos, que se les clasificará y se les describiera negativa y desfavorablemente, ocasionando con ello que se les etiquetará y estigmatizará sobre aquello que no son capaces de hacer en su contexto escolar determinando su posible futuro éxito o fracaso a lo largo de su estructura cognitiva, más que para resolver sus necesidades educativas especiales; por ejemplo "Thelma no cuenta con la capacidad intelectual suficiente para salir adelante en la escuela primaria".

"Rosa Isela no cuenta con la capacidad intelectual, por lo que se sugiere que se le vaya pasando de año sin exigirle, con opción a que cuando termine su escolaridad se le, canalice a una capacitación para el trabajo".

Este tipo de validez predictiva, procede del enfoque psicométrico, que garantiza la fiabilidad y la validez de los instrumentos utilizados, determinando el posible futuro del sujeto a lo largo de su vida.

El procedimiento de la validez predictiva, consiste en aplicar un test aun individuo, observarlo y obtener un criterio de valoración. Pero las calificaciones son a menudo inestables e influyen en ella muchos factores aparte de la propia pericia de la persona que está siendo calificada. Estos pueden ser el cansancio físico, un estado de ánimo poco propio, las características contextuales, vivenciales y educativas de la población etc., y que producen siempre errores de medición y por lo tanto de validez.

En los casos que fueron evaluados bajo el modelo clínico:

- No se les caracterizó, ni se les describió positivamente para percibir su peculiaridad cualitativa en la etapa determinada de su desarrollo. Es decir, se parte de lo que el niño no es capaz de realizaren una situación determinada en términos cuantitativos, en comparación con lo que estadísticamente se ha comprobado que realizan la mayoría de los niños de su misma edad, nivel escolar, condiciones sociales., etc.

- No se les destacó, ni se les identificaron sus potencialidades cognitivas con las que contaban. Es decir no se les consideró su competencia curricular, su estilo de aprendizaje, por ello no se tenían datos suficientes para proponer un trabajo en aula y el aula de apoyo.
- No se les logró resolver ningún problema de los tantos que contaban, al contrario se contribuyó más para que aumentara la cantidad. Debido a que se invertía gran parte de tiempo en la aplicación de la batería de pruebas psicológicas y aparte éstas eran poco traducibles para las ayudas que él maestro le pudiera ofrecer al niño, por lo que se iban rezagando cada vez mas.
- No se tomo en cuenta el contexto sociofamiliar y escolar en la valoración e interpretación de los resultados, ya que en este modelo clínico, centra al alumno como paciente y lo hace responsable directo de su éxito o fracaso escolar y además considera a las dificultades inherentes al sujeto.

Lo cual resultó no ser favorable para los casos atendidos desde el modelo clínico por que, no bastó con la idea de analizar las características de los casos 1 y 2 y ejercer una labor terapéutica con la idea de ayudarles a superar su déficit, sino que para integrarlas se requería de introducir modificaciones en los contextos en que estas alumnas se desenvolvían y que necesariamente, conducían a una transformación de la escuela y de aula buscando una pluralidad de metas, que podían lograrse por múltiples caminos, sin que ello supondría clasificarlas o establecer comparaciones de forma que se presente atención al déficit y no hacia aquello que estas alumnas eran capaces de lograr.

De acuerdo con la evaluación psicológica desde un modelo clínico existen grandes desventajas para con los niños y para la misma práctica profesional del psicólogo educativo, por ejemplo:

Para con los niños:

La problemática de los niños se acrecentaba más.

Las dificultades de aprendizaje seguían presentes.

Los fracasos de los alumnos eran cada vez más frecuentes.

Su autoconcepto negativo aumenta cada vez más ya que se enfrentaba constantemente al fracaso escolar

Su etiquetación y/o estigmatización era más evidente y en lugar de favorecer la integración, se favorecía la segregación.

Para la práctica profesional del psicólogo:

- Reducía e invertía gran parte de todo el año en la aplicación de pruebas psicológicas, diagnosticando de donde provenían los problemas de aprendizaje y no las necesidades educativas especiales del niño.
- No realizaba una intervención educativa con los niños, sino que sólo llegaba al diagnóstico.
- La información que se daba de los resultados de los tests psicológicos, era poco traducible en términos de la ayuda pedagógica que la escuela debía prestar al alumno para guiar y apoyar su progreso.
- No permitía decisiones claras con respecto a la provisión educativa que los alumnos requerían.
- Los resultados eran nulos en el sentido de integrar al niño en su aula escolar.

- Contribuía más a la etiquetación de los niños, por el diagnóstico que se daba de ellos, sustentado en lo que no son capaces de realizar.
- La credibilidad del psicólogo estaba cada vez más en descenso por que no lograba dar respuestas congruentes y acertadas para que los niños con necesidades educativas especiales se integraran al aula escolar lo más pronto posible.

Se ha observado a través de la práctica profesional que la evaluación psicológica apoyada desde un modelo clínico, es para el psicólogo una forma de justificar su intervención y reducir solamente su trabajo profesional a la aplicación de tests, llegando solamente al diagnóstico y no hacía el diseño de una intervención educativa.

Paradójicamente lo podemos comparar con el médico, este realiza su evaluación diagnóstica llegando a resultados tanto positivos como negativos, pero a diferencia del psicólogo, el médico utiliza todos sus recursos y llega a la cura. Lo que el psicólogo con el modelo clínico sólo llega al diagnóstico con su paciente.

Esta práctica profesional del psicólogo es la que prevalece en un contexto educativo, lo que hace pensar que es necesario realizar un giro que de respuesta a las necesidades educativas especiales, pero no para desintegrar, sino para integrar desde un modelo de trabajo capaz de incluir y no de excluir. En este sentido, ya no se trata de clasificar a los alumnos por su déficit o sus trastornos, sino determinar las ayudas que éstos requieren para progresar en el contexto educativo menos restrictivo posible.

A partir de los cambios habidos en México en los últimos años en el marco de educación para la diversidad, las diferencias individuales se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste del tipo y grado de ayuda que un alumno debe recibir a lo largo de su proceso educativo.

Desde un enfoque cognitivo, se considera que las posibilidades o dificultades de aprendizaje de un alumno y la tarea tiene un carácter interactivo y depende no sólo de sus condiciones personales, sino también de las condiciones y características del contexto y la respuesta educativa que se le ofrece. (MEC, 1 996).

Los problemas de aprendizaje entendida esta como una necesidad educativa especial no a de localizarse en la cabeza de las personas a quienes se les atribuyen, si no más bien en la interacción de esas personas con determinados contextos, definidos desde dimensiones físicas, sociales y culturales en los que necesariamente han desenvolverse. Especial relevancia adquiere en dichos contextos las expectativas sociales respecto a la persona que, por unas u otras razones, se consideran deficiente en relación con alguna dimensión en su actividad.

El autoconcepto por ejemplo, es uno de los principales factores de las dificultades de aprendizaje y/o rendimiento escolar, especialmente determinado en el contexto de la instrucción, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno. En el contexto educativo los profesores y los grupos de iguales reemplazan a los padres como fuentes de información, alimentando con su prestigio y autoridad el autoconcepto de los alumnos y estableciendo condiciones ambientales y ámbitos de interacción que estimulan o rebajan el rendimiento académico (Purke, 1970 y Burns, 1977. Citado por Broc, 1994).

En este sentido, la intervención educativa, se orienta mucho más a la transformación de esos contextos, de modo que se facilite en ellos la integración, que a la persona misma a la que se le atribuye un déficit en su rendimiento. Esa modificación es más el resultado de una planificación en función de las circunstancias que de una programación previa, a la que rígidamente debería adaptarse tanto el alumnado como sus profesoras.

Sobre la base de este enfoque, se considera que la evaluación psicopedagógica, desde un modelo educativo es un proceso continuo, sujeta a revisiones sucesivas, que se desarrolla simultánea mente al proceso de enseñanza aprendizaje y que sirve para orientar la toma de decisiones acordes a las necesidades del alumno.

A diferencia del modelo clínico, el proceso de evaluación psicopedagógica que se propone, no pretende prioritariamente obtener información sobre determinados aspectos psicológicos del alumno, ni comparar al alumno con su grupo de referencia, ni establecer categorías o clasificaciones diagnósticas.

Mediante la evaluación psicopedagógica se pretende obtener información sobre como aprende el alumno, Su estilo de aprendizaje, competencia curricular, el estilo de enseñanza de la maestra, la interacción del alumno con la tarea, con el maestro y con sus iguales, por lo que se centra en la interacción del alumno con el contexto escolar donde se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación centrada en el individuo, por muy completa que sea, proporciona una primera aproximación sobre las posibles dificultades de aprendizaje o potencialidades que pueden presentar en función de sus características personales, pero éstas tendrán un grado distinto en función de las características del contexto en el que esté ubicado. Por ello, las dificultades de aprendizaje o posibilidades de aprendizaje de un alumno y en consecuencia la decisión sobre las ayudas concretas que precisa, tanto para compensar sus dificultades como para potenciar sus aspectos positivos, sólo pueden determinarse en relación con el contexto en el que se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje.

Además de la evaluación del alumno en el contexto escolar es necesario evaluar la situación de éste en el contexto sociofamiliar.

En este sentido, la evaluación psicopedagógica que se aplicó a los alumnos de los estudios de casos:

- Evalúa la interacción del alumno y la tarea con el contexto escolar, con el objetivo de obtener información sobre como aprende el alumno en dónde se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje, es decir identificar su estilo de aprendizaje, la interacción con la tarea, maestro y con sus iguales, el tipo de tareas que se le demandan, las estrategias y tipo de enseñanza.

- Evalúa la interacción del alumno con su contexto sociofamiliar: con el objetivo de recoger y obtener información relevante que puede ser traducida en decisiones educativas.

Para este tipo de evaluación no se dispone, en general de los tests psicológicos, sino por el contrario se apoya de instrumentos flexibles.

La evaluación psicopedagógica que se propone está compuesta por la entrevista al maestro, la revisión de cuadernos, la entrevista al alumno, la entrevista al padre y la observación en el aula y tiene las siguientes finalidades.

- *La entrevista al maestro:* recoge información sobre los aprendizajes del alumno, arrojando datos sobre los datos generales, motivo de la solicitud, y áreas curriculares de cada uno de ellos.
- *La revisión de cuadernos:* conoce y se analiza el trabajo escolar del alumno dentro del aula escolar sobre: el tipo de material que utilizan, el orden y organización en relación con los hábitos gráficos que se aprecian, escritura y grafismo y anotaciones del maestro.
- *La entrevista al alumno:* recoge información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula y su interrelación con el desarrollo y rendimiento del alumno, así como la respuesta emocional a lo largo de dicho proceso. Esto es, sirve para que el alumno informe y pueda analizar sus modos de pensar; los valores que maneja e inciden en su actitud y en sus expectativas escolares, la opinión que tiene de sus trabajos, criterios de valoración, respecto a sus fracasos y logros académicos y personales y sobre como responde ante el fracaso y la frustración escolar.
- *La observación del alumno:* determina como se da la interacción con los contenidos de aprendizaje, con el profesor y sus compañeros.

- *La entrevista a padres*: recoge datos socio familiar y de otra índole que se consideran relevantes y que tengan incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En los casos de estudio, los resultados de la aplicación de la evaluación psicopedagógica nos permitió:

- Detectar el estado inicial de las necesidades educativas, sociales y efectivas
- Determinar el tipo de ayuda y las respuestas educativa que necesitan.

Como la evaluación psicopedagógica no se limita a obtener información acerca del proceso de desarrollo de un alumno y de sus contextos de vida, sino que su fin último es el de orientar la toma de decisiones que permitan diseñar la respuesta educativa acorde a las necesidades educativas del alumno.

En este sentido, la respuesta educativa o intervención que se les brindó a cada uno de los niños fué la de proporcionales la ayuda pedagógica necesaria y la indispensable para que compensen sus dificultades. Esto es se trabajo con el niño zonas de desarrollo próximo, entendida esta como" la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 19881 citado por Baquero, 1995)

Por otro lado, también se les proporcionó apoyo para el desarrollo del autoconcepto, esto es, está relacionado con relativizar el error, a ver el error como una posibilidad de aprendizajes significativos, a valorar el esfuerzo del niño por encima de sus fracasos, a considerarlo como alguien importante, valioso y capaz de rendir en las tareas escolares académicas y a mostrarle constantemente sus éxitos y a crear situaciones y posibilidades de éxitos, en relación directa con objetivos alcanzables para el niño.

De ésta forma los resultados de la intervención desde un modelo educativo en donde participan todo los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje (profesores, alumnos, contenidos, padres), permitió otorgar benéficas ventajas en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las ventajas para los alumnos son las siguientes:

Debido a los apoyos que se les brindó a los alumnos (casos 1, 2, 3, 4, 5) tanto pedagógicos, como en el desarrollo del autoconcepto lograron:

- Salir de su dificultad a un corto plazo.
- Integrarse rápidamente a su aula escolar.
- Mejorar su aprovechamiento escolar en todas las áreas curriculares.
- Mejorar la calidad de sus trabajos escolares.
- Mejorar su autoconcepto, y a que modificaron sus juicios e imágenes negativos que tenían de sí mismos. Días aguado 1994 menciona" que la motivación para actuar sobre el ambiente que nos rodea se desarrolla como consecuencia de las experiencias de éxito. El individuo con sentido de autoeficacia se considera a sí mismo dueño de su propio destino y adopta una actitud activa y segura ante las dificultades que se encuentra, adquiriendo las habilidades necesarias para resolverlas. Como consecuencia de este proceso experimenta una motivación intrínseca por la superación de las dificultades, motivación que en el ámbito cognitivo se manifiestas como curiosidad, deseo de aprender y motivación de logro. "
- Logran tener conciencia de que lo que no pueden realizar solos pueden tener plena confianza de pedir apoyo y resolver su dificultad con la ayuda de los

otros, esto basado como un resultado de haber trabajado con ellos la Zona de Desarrollo Próximo.

- Logran darse cuenta que a mayor esfuerzo que ellos empleen a cualquier tipo de trabajo pueden obtener resultados exitosos.
- Logran darse cuenta de que son capaces y pueden enfrentar cualquier tipo de problema que se les presente.
- Logran fortalecer ciertos rasgos de su carácter como su confianza en si mismos, la toma de decisiones, organización e independencia.

Las ventajas para con los padres de familia son que:

- Lograron involucrarse en las tareas escolares de sus hijos.
- Se comprometieron y se responsabilizaron de una manera más eficaz y sistemática con sus hijos.
- Lograron cambiar la actitud para con su hijo de una manera más positiva, logrando recuperar la confianza en las capacidades de su hijo.

Las ventajas para con los maestros de grupo:

- Lograron cambiar su actitud negativa hacia el niño, por una mas positiva.
- Se dieron cuenta que realmente el alumno con los apoyos necesarios puede salir adelante.
- Aceptaron de una manera diferente al alumno.
- Se empezaron a comprometer ya responsabilizarse por las necesidades de sus alumnos.
- Cambiaron la actitud hacia el servicio de la USAER.

Por lo que podemos concluir que una evaluación que considera al niño en su contexto

escolar y reconoce sus potencialidades, permite tomar decisiones para que se den respuestas educativas a las necesidades especiales del niño, sólo así, de esta manera hablaremos de integración educativa.

CONCLUSIONES.

De acuerdo con los cambios en el marco de la educación para la diversidad que se han hecho en México, con los resultados de los casos que fueron atendidos desde un modelo clínico y con los resultados de los casos atendidos desde un modelo educativo, se concluye que la práctica profesional del psicólogo dentro de un contexto educativo, ya no debe de estar orientada al uso generalizado de un enfoque clínico, que hace hincapié en los individuos y en la homogeneidad que en ellos se introduce el déficit, algo que incluso puede medirse y cuantificarse utilizando las tradicionales escalas psicométricas, es decir, la evaluación psicológica, en la aplicación de los tests como instrumentos básicos para el diagnóstico, mismos que por un lado son normalmente descontextualizados, referidos a un momento dado y sobre todo poco relacionados con las experiencias del alumno en su proceso de enseñanza aprendizaje y por el otro lado, es una evaluación que clasifica y describe a los alumnos según ciertas características, trayendo consigo consecuencias desfavorables para la calidad del trabajo que se realiza en las escuelas y para los propios alumnos.

La práctica del psicólogo debe estar orientada, a un modelo educativo, que considere una evaluación psicopedagógica que al aplicarse:

- Se oriente hacia la identificación del perfil de apoyos (al tipo y el grado de ayuda) que el alumno requiere en las distintas áreas que necesita para progresar en su vida escolar y para ser competente en la vida social.
- Proporcione información relevante para conocer con detalle las necesidades del alumno así como su contexto escolar y familiar
- Valorare las capacidades del niño en función de las exigencias del entorno y de las ayudas disponibles con las que cuenta.
- Brinde una mayor importancia al entorno y a la dimensión social de los

aprendizajes en el diseño de los instrumentos de evaluación.

- Brinde mayor peso a los instrumentos dirigidos al análisis y valoración de la práctica docente y de la disposición de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Tome en cuenta en un proceso evaluativo la participación directa del profesor de los padres, de otros profesionales y de los propios alumnos.
- Informe datos relevantes para la escuela y para los padres con objeto de facilitar al alumno los apoyos (el tipo y el grado de ayuda) en las distintas áreas que necesita para progresar en su vida escolar.

De esta manera se estaría hablando de una evaluación psicopedagógica que centre su atención en un proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, para identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o con el currículo escolar y para fundamentar y concretar la toma de decisiones respecto al tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades.

De esta forma, se estaría hablando de un psicólogo que dentro de un contexto escolar concibiera a las necesidades educativas especiales, no como una falta de capacidad del niño proveniente de él mismo, si no, que estas han sido formadas en la interacción con determinados contextos, definidos desde dimensiones físicas, sociales y culturales en los que el niño se desenvuelve; por ejemplo:

- La falta de algunas orientaciones en su conducta y rasgos de carácter que hacen al niño difícil en el contacto social (Vygotski, 1997).
- Las estrategias de enseñanza ineficaces pueden afectar seriamente el nivel de

logro del niño (Brennan, 1979 citado por Julie y John, 1997).

- El bajo autoconcepto, especialmente determinado, en el contexto de la instrucción, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno (Broc, 1994).

Basándose en como el psicólogo dentro de un contexto educativo debe de conceptualizar las necesidades educativas especiales, luego entonces tendría que diseñar instrumentos de evaluación, capaces de obtener información del niño sobre todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como por ejemplo guiones de entrevistas a los padres, alumno, al maestro, observaciones del niño dentro del aula escolar, así como también la revisión del trabajo escolar, todos ellos referidos a los elementos básicos del proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de obtener información global, para la toma de decisiones sobre el tipo de respuesta y grado de ayuda educativa que necesita el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal.

Sólo así y de esta manera se podría establecer un cambio para la atención a las necesidades educativas especiales que debe de brindar el psicólogo, rechazando frontalmente concepciones terapéuticas que pretenden acercar a los niños a la normalidad, para dar paso a una concepción que reivindica la diferencia y al derecho hacer diferente y no sólo eso, si no favoreciendo la integración educativa, aceptando al niño como son y no como se piensa que deben ser.

BIBLIOGRAFÍA

- Báez F. B. (1989). Del estudio del caso al análisis de la situación: evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo. Revista de Infancia y Aprendizaje. 46, 71-81.
- Baltasar C., Estelio R. (1996). Integración de la persona con discapacidad en los Centros de Capacitación para el Trabajo en el Primer Foro Multidisciplinarios: Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. México.
- Baquero R. (1995). Vigotsky y aprendizaje escolar. Aique.
- Broc Avero Miguel Ángel. (1994). Rendimiento Académico y Autoconcepto en niños de Educación Infantil y Primaria. Revista de Educación. 303, Enero-Abril.
- Cansullo M. M. (comp.) (1997). Evaluación psicológica en el campo socioeducativo. Paidós. 1997.
- Cuomo, N. (1992-1994). La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o Dificultades de enseñanza? .Aprendizaje--visor.
- De Oñate M. (1989). El Autoconcepto. Ed. Narcea. Madrid.
- El Poder Ejecutivo Federal: Reforma al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, 1993.
- González F. C. y Marcilla F. A. (1996). Ansiedad y Autoconcepto en una Población Escolar. Revista de Ciencias de la Educación. 167

- González P, Nuñez P y Valle A. (1992). Procesos de comparación externa / interna, autoconcepto y rendimiento académico. Revista de Psicología General y Aplicada. 45 (1), 73-81.
- Guajardo R. E. (1996). “La atención a las necesidades educativas especiales en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, un consenso social y necesario” en el 1er Foro de Educación Especial, Análisis y Perspectivas. México
- Guajardo R. E. (1989). Reorientación de la educación especial en México 1993-1998. México D.F.
- Hegarty S, Hodgson A. y Clunies R. (1984) Aprendiendo Juntos. Madrid: Morata 1988.
- Julie D. y John Mc. (1997) “Dificultades de aprendizaje en la infancia”. Un enfoque cognitivo. Barcelona. Paidós.
- Lacasa P. y Guzmán S. (1997). ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas. Revista de Infancia y aprendizaje. 27-48
- L. S Vigotsky. (1997). Obras escogidas. Fundamentos de defectología. Tomo V. Moscú. Aprendizaje Visor.
- Machargo S. (1992). Eficacia de Feedback en la Modificación del Autoconcepto Académico. Revista de Psicología General y Aplicada. 45, 63-72.
- Machargo S. (1995). El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del feedback sobre el rendimiento. Revista de Psicología social. 195-211.

- Marchesi, A. y Martín, E. (1990) “Lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales”. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Compiladores) Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Vol. 111. Madrid: Alianza Psicología.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (1996). La evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos.
- PNUD-UNESCO-UNICEF. (1990). Banco Mundial. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos. Jomtién Tailandia.
- Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia 1995-2000. (1995). Comisión Nacional a Favor de la Infancia. México.
- Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad Comisión Nacional Coordinadora. (1995). México.
- SEP. (1988). Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México.
- SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. Mayo.
- SEP. (1993). Ley General de Educación. México. Julio.
- SEP. DEE. (1993). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), México.

- SEP. DEE. (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 1 'Proyecto General para la Educación Especial en México. México.
- SEP. DEE. (1994). Cuadernos de Integración Educativa No.2 “Artículo 4 Comentado de la Ley General de Educación”. México.
- SEP. DEE. (1994). Cuadernos de Integración Educativa No.3 “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica de las Necesidades Educativas Especiales”. México.
- SEP. DEE. (1994d). Cuadernos de Integración Educativa No. 4 “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)”. México.
- SEP. DEE. (1994e). Cuadernos de Integración Educativa No.5 “La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica”. México.
- SEP. (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal. México.
- SEP. DEE. (1997). Cuadernos de integración educativa No 6. “proyecto general de educación especial. Pautas de organización.” México.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Salamanca, España.