

INFORME PSICOPEDAGÓGICO

“INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON N.E.E. DE LECTURA, MATEMÁTICAS Y COMPORTAMIENTO”

GALINDO MEJÍA O. VANESSA

Asesor: Joaquín Hernández González.

AGRADECIMIENTOS

A MI MADRE:

Gracias por sacarme adelante en la vida, darme todo el apoyo cuando lo necesitaba y nunca perder la confianza en mí.

A MI PADRE:

Porque se que te hubiera gustado compartir estos momentos conmigo.

A MIS HERMANOS:

Por que nunca dejen de luchar y piensen que pueden lograr cualquier meta en la vida.

A MI NOVIO:

Por tu compañía, amor, confianza y por tu apoyo incondicional.

A MIS AMIGOS:

Por su cariño, por su amistad y porque siempre confiaron en mí.

A MI ASESOR:

Por guiarme y brindarme su apoyo para la realización de este trabajo.

Y A TODOS AQUELLOS: Que de alguna manera han estado conmigo y que igualmente me han brindado todo su apoyo.

ÍNDICE

	PAG.
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
I. INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON N.E.E. DE LECTURA, MATEMÁTICAS Y COMPORTAMIENTO:	
FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	7
- Respeto por las diferencias	8
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades	9
- Escuela para todos	11
- Principios generales de la integración educativa.....	14
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:	
- Modelo individual	16
- Modelo curricular	18
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	21
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	25
ADAPTACIONES CURRICULARES	29
INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO:	
- Artículo 41	31
- Integración en la escuela regular	32
▪ CAM	35
▪ USAER	37
N.E.E. ESPECÍFICAS:	
- Dificultades de aprendizaje	38
- Problemas de conducta	40
II. METODOLOGÍA:	48
- Sujetos	48
- Instrumentos	49
- Procedimiento	49

III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	53
CONCLUSIONES.....	68
ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	73

RESUMEN

El presente trabajo es un estudio de intervención psicopedagógica que incluye una evaluación psicopedagógica inicial, el diseño y aplicación de un programa de intervención y por último, la evaluación final.

Dicha intervención psicopedagógica parte de la nueva filosofía de la Integración Educativa donde todos los alumnos que presenten necesidades educativas especiales tienen derecho a la educación regular y de calidad, es decir, que tengan acceso al currículo con los apoyos y/o recursos que sean necesarios para que logre los fines y objetivos educativos.

El principal objetivo es responder mediante la intervención a las necesidades educativas especiales en lectura, matemáticas y comportamiento de dos alumnos pertenecientes al tercer y cuarto años de primaria.

Los resultados obtenidos fueron exitosos debido a que cumplieron con los objetivos esperados, sin embargo, se presentaron diversas circunstancias que influyeron negativamente en la consecución completa de los objetivos, como la destemporalización de la aplicación del programa, los conocimientos y actitudes de reserva ante la integración y el limitado apoyo de la familia, de los maestros y de los compañeros para que el programa de intervención cumpla con los objetivos establecidos en su totalidad.

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

INTRODUCCIÓN

Afortunadamente, todos los seres humanos nacemos iguales y diferentes, y gracias a ello tenemos necesidades, demandas, deseos y derechos especiales. Sin embargo, cuando las diferencias son utilizadas como estigma, tarde o temprano se instala la segregación, la discriminación y la exclusión como respuesta social y como padecimiento de quienes son víctimas de tales acechanzas. La integración educativa trata precisamente de dar respuesta a la problemática de dicha segregación.

Son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar a las escuelas y a las aulas regulares a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Podemos mencionar algunas: modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en la actitud de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y, en algunas ocasiones, de los mismos niños), transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación.

El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no es un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo a sus potencialidades. Para lograr este reconocimiento es indispensable contar con información suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

La integración educativa actual pone en práctica equipos de apoyo con una nueva concepción (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular: USAER), la cual, consiste en atender las necesidades de todos los alumnos, maestros, directores, padres y de los mismos integrantes del equipo de apoyo. La USAER promueve que el niño sea visto en forma integral y se atiendan las diversas formas de aprendizajes.

Por lo que el **problema** ante el que nos enfrentamos (además de lo mencionado con anterioridad) radica en las necesidades educativas especiales a las que nos interesa dar respuesta, es decir, los problemas de aprendizaje, emocionales y sociales por los que están pasando los

niños. Así como las circunstancias que pueden estar orillando a dichos problemas y la participación de su entorno como los padres, compañeros, maestros, etc.

Para nuestra evaluación psicopedagógica se determinaron los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Diseñar y aplicar un programa de intervención que responda a las necesidades educativas especiales en lectura, matemáticas y comportamiento de dos alumnos pertenecientes al tercer y cuarto años de primaria.

Objetivos específicos:

- Diseñar un programa de intervención que atienda a las necesidades educativas en lectura, matemáticas y comportamiento de los alumnos antes mencionados.
- Realizar la intervención psicopedagógica correspondiente al diseño del programa de adaptaciones curriculares.
- Formular orientaciones para beneficio de próximas intervenciones.

El presente informe está dividido en tres principales capítulos.

Capítulo I. Integración Educativa.- En este capítulo se incluyen los principales temas concernientes a la integración educativa, donde se revisan contenidos como: La filosofía de la integración educativa, la cual abarca el respeto por las diferencias, los derechos humanos e igualdad de oportunidades y la escuela para todos; dificultades de aprendizaje, conceptualizadas a partir de dos modelos: el modelo individual y el modelo curricular; las Necesidades Educativas Especiales, su historia y significado; la Evaluación Psicopedagógica; Adaptaciones Curriculares; Integración Educativa en México, donde se abarca el marco legal (artículo 41) y la integración al aula regular: CAM Y USAER; N.E.E. Específicas, las cuales son a las que se enfocan la programación de intervención, estas son: problemas de conducta y disfunciones de aprendizaje, cada una con su conceptualización y los aportes a la psicología que han hecho.

Capítulo II. Metodología.- Este segundo capítulo describe la metodología desarrollada para la intervención: partiendo de la descripción de los sujetos e instrumentos, y la explicación general del

procedimiento llevado a cabo durante la intervención pasando por la Evaluación Psicopedagógica Inicial, después la aplicación del programa de intervención y finalizando con una Evaluación Final.

Capítulo III. Análisis y Discusión de Resultados.- En este último capítulo se incorporan los resultados obtenidos, a partir de un enfoque cuantitativo y cualitativo, y las conclusiones y opiniones a las que se llegaron con la aplicación del programa de intervención psicopedagógica.

CAPÍTULO I

INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON N.E.E. DE COMPORTAMIENTO, LECTURA Y MATEMÁTICAS

Así como durante mucho tiempo el discurso de la homogeneidad reiteraba entre quienes pretendían una educación igualitaria o equitativa, en los últimos años esas ideas han ido cambiando por otras. Ya no se trata de darles lo mismo a todos, porque todos no son iguales. Y porque reconocerlo implica respetar las diferencias y hacer lo posible para que todos tengan espacio en la escuela, y puedan, por diversos caminos, con diferente recursos, alcanzar las metas que la educación formal propone.

No se trata de plantear la integración de niños con necesidades especiales a la escuela común en cualquier circunstancia , sino de, justamente, tratar de pensar qué es lo mejor para cada uno en función de sus necesidades y potencialidades.

Propiciar un proceso de integración educativa de menores con necesidades especiales a las escuelas regulares, apunta hacia la construcción de una escuela abierta a la diversidad, que combata las actitudes de discriminación contra los grupos vulnerables y dé respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos conforme a sus recursos, intereses y condiciones individuales.

FILOSOFÍA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La historia de los individuos afectados por algún impedimento está permeada por modos diferentes de pensar en la sociedad. El primero, considera que el individuo con alguna discapacidad es nocivo y aún peligroso para los demás, ya que por sus condiciones físicas o intelectuales puede perjudicar el orden social; Por lo tanto, es preciso proteger a la sociedad de su presencia, recluyéndolo y controlándolo en instituciones. El segundo, considera a estos sujetos como dignos de lástima y merecedores de caridad; para ayudarlos de manera más eficaz, hay que segregarlos en instituciones especiales de rehabilitación. En este contexto la reclusión y la segregación se han considerado como medios de ayudar al individuo discapacitado en el supuesto de que de esta manera se beneficia a la sociedad en su conjunto. Actualmente, se sustenta otra forma de pensar, que consiste en buscar los medios apropiados que faciliten la integración satisfactoria de estas personas en todos los ámbitos. (García, Escalante, otros, 2000).

Porter y Richler (1991) consideran que la segregación a que se hizo referencia en el párrafo anterior, se ha dado en dos frentes: por un lado, la segregación *de jure*, de la se pueden mencionar como ejemplos las leyes que prohíben a estas personas tomar decisiones por sí mismas (tales como votar, recibir salarios, casarse, etc.), así como las leyes que autorizan a la esterilización forzada y el encarcelamiento no reversible; y, por el otro, la segregación de facto, en la que se pone en práctica el depósito de las personas en instituciones, el entrenamiento o rehabilitación en talleres protegidos, la dotación de viviendas en hogares de grupo. Como resultado, se observa que la educación de los niños con discapacidad ha sido y sigue siendo una combinación poco afortunada de estas dos formas de segregación.

Esto último no es difícil de comprender, ya que, como se ha mencionado, el sistema educativo ha tenido que crear un sistema alternativo para la atención de las personas con necesidades especiales, debido a que el sistema ordinario ha resultado infructuoso. Como menciona Butelman (1988), el sistema educativo no da respuesta a los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales "lo que hace es sacar al niño de la situación donde se contradice la norma y, al hacerlo, pone en evidencia la ineficacia de la organización y de sus recursos". De esta manera, las escuelas de educación especial, lejos de cumplir con su objetivo de integrar a las personas con discapacidad o la vida social, han favorecido a su segregación. Este incumplimiento ha sido muy criticado, y se ha convertido en una de las razones por las que se piensa que la integración educativa es una mejor opción para las personas con n.e.e.

Aunque en el apartado anterior se mencionan algunas de las razones que dieron lugar a la integración educativa, ahora es necesario mencionar los principales fundamentos en los que ésta se basa: el respeto por las diferencias, los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, y la escuela para todos.

Respeto por las diferencias.

Conviene iniciar la discusión de este punto mencionado una obviedad. No se puede negar que en toda sociedad humana existen diferencias entre los sujetos que la conforman. Así como, tampoco, que existen rasgos comunes entre ellos. Las diferencias entre las personas se deben principalmente a factores externos (sociales, culturales, políticos y económicos), y a factores internos, intrínsecos a cada sujeto, los cuales van a influir en el desarrollo de su personalidad. Estas diferencias se podrían considerar como un problema que se tendría que resolver

homogeneizando a los individuos, o bien como un hecho ineludible que, en lugar de ser un problema, es una característica que enriquece a los grupos humanos.

Algunos autores (García Pastor, 1993; Sanz del Río, 1988) mencionan que en los últimos años se han tratado de llevar a cabo amplias reformas para dar respuesta a una sociedad cada vez más heterogénea. A partir de los años 70's, estas diferencias entre los seres humanos comienzan a ser aceptadas positivamente. Esta aceptación no implica eliminar las diferencias, como fueron los propósitos de una educación compensatoria y homogeneizadora, sino de aceptar su existencia dentro de un contexto social que debe poner al alcance de cada uno de sus miembros los mismos beneficios y oportunidades para tener una "vida normal". Cada persona debe poder acceder a los bienes y a los recursos de la comunidad para poder vivir en el mismo contexto en el que viven los demás, aunque se sea "diferente" (Toledo, 1981). Estos bienes y recursos a los que se ha hecho mención anteriormente incluyen a la educación, lo que implica que se debe educar a las personas respetando sus diferencias por lo anterior, se afirma que la integración educativa se basa en este "derecho a ser diferente" dentro de una sociedad de "normales". Sanz del Río (1988), señala que para cumplir este objetivo integrador, hay que intentar cambiar las percepciones o valores de la sociedad, y no las del sujeto "anormal". Al asumir las diferencias individuales como un hecho real, se impulsan otros valores, tales como el respeto, la solidaridad, la colaboración, ayuda mutua y la aceptación de una situación: todos aprendemos de todos. Es por esta razón que la riqueza de las diferencias individuales constituye en un fundamento importante para la integración educativa.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades.

Rioux (1995) considera que el bienestar de una sociedad requiere que todos sus miembros sean incluidos y aceptados; menciona que todos deben tener los mismos derechos y que se deben respetar sus diferencias. Para Roaf y Bines (1991), el hecho de que cada persona goce de los derechos que le corresponden, le permitirá mantener siempre la dignidad, ya que todos tenemos "derechos" por la simple razón de existir, de formar parte de una sociedad y debemos de mandarlos o reclamarlos, sin tener necesidad de rogar y recurrir a la benevolencia o al humanitarismo de otros. Es así como al hacer cumplir nuestros derechos podemos "ser personas".

Por lo tanto, es necesario ver a cada individuo con requerimientos de educación especial primero como persona y después como un sujeto que requiere de atención especial; lo anterior permitirá integrarlo a la vida comunitaria, porque al respetarlo se podrá responder a sus necesidades de una mejor manera (Codhem, 1994). En otras palabras, el primer derecho de un discapacitado, es el derecho a no haberlo sido nunca.

De esta manera, las personas con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tienen el derecho a la educación, a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregacionistas (Valdivieso, 1991).

En el artículo 1ro. de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se menciona que cada persona debe contar con las posibilidades de educación necesarias para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Es decir, que todos los alumnos tienen derecho a una atención adecuada en el ambiente menos restrictivo (Schmelkes, 1995).

Por lo tanto, la integración educativa, más que ser una iniciativa política, es un derecho de cada alumno, un derecho que busca su igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela, incluyendo a los alumnos que presentan alguna discapacidad (Ainscow, 1991).

A lo largo de la historia se puede ver la manera en que este derecho a una educación integradora ha sido exigido en diferentes países. En Estados Unidos y Canadá, principalmente, se han interpuesto procesos legales por grupos de padres que aseguraban que en las escuelas se promovían procedimientos discriminatorios y se impedía el acceso de muchos niños a la educación. La primera demanda conocida fue la del caso Brown contra el Departamento de Educación, en 1954, cuyo veredicto y conclusiones sirvieron de base para revisar distintas situaciones en las que las escuelas empleaban sistemas que suponían una limitante para poder acceder a la enseñanza pública, y de ahí siguió una larga serie que llega hasta nuestros días, como el caso Mills contra el Departamento de Educación del Distrito de Columbia en 1972, el caso de la Asociación para Niños Retardados de Pensilvania (PARC) contra la Commonwealth de Pensilvania, también en 1972, que hizo cambiar la política de exclusión de la escuela de niños considerados como "no educables" basándose en que dicha exclusión violaba el desarrollo adecuado de los derechos de los niños. Así, como una consecuencia de estas demandas, surgió la ley 94/142 (Education for All Handicapped Children Act) que incorpora muchos de los derechos educativos de cada sujeto y, además, se forman grupos de padres para orientar a otros sobre sus derechos y los de sus hijos (García Pastor, 1993).

En la Declaración de Salamanca se menciona que, para que el derecho a la educación sea una realidad, deben existir políticas claras en cuanto al financiamiento, información al público, desarrollo de programas de orientación, y formación profesional, así como de organización y servicio de apoyo. Asimismo, deben existir cambios en la infraestructura de las escuelas y en su organización. Se considera necesaria la dotación de recursos humanos que muestren una ética profesional diferente. También es indispensable realizar modificaciones en los programas de estudio, así como los métodos de enseñanza y evaluación (SEP/DEE, 1994, No. 3).

Escuela para todos.

En los últimos tiempos, se ha hecho necesaria una reforma en el sistema educativo para que éste pueda dar una respuesta a las necesidades de todos los alumnos. En ese marco, la UNESCO (SEP-N.L., 1994) propone que, para la reorientación en la educación, es necesario que la escuela sea para todos, que atienda a la diversidad y que tenga calidad. La escuela debe preocuparse por favorecer el progreso individual planteando un currículo flexible que responda a diferentes necesidades. Debe contar con servicios de apoyo, reducir los procesos burocráticos, reeducar a sus maestros y, principalmente, debe entender de la manera diferente la organización de la enseñanza (García Pastor, 1993; Ainscow, 1991). Remus (1995) considera que la escuela debe asegurarse de que todos los niños, sin importar sus características, aprendan. De este modo, la integración podrá convertirse en un proceso y no ser solo una buena intención.

Como se menciona anteriormente, uno de los aspectos propuestos por la UNESCO para la reorientación educativa es que exista calidad educativa y, en ese sentido, Schmelkes (1995) considera que ésta sólo puede mejorarse en la medida en que la escuela genere las condiciones necesarias para lograr buenos resultados. De acuerdo con esta autora, se debe partir del propósito de satisfacer a todos los alumnos de la comunidad, por lo que se deben conocer sus necesidades. Según Ainscow, Echeita y Duk (1993) para que realmente exista equidad en las escuelas y podamos hablar de una escuela para todos es necesario mejorar la calidad educativa en beneficio de todos los alumnos.

Sin embargo, para satisfacer las necesidades de todos los alumnos dentro de una escuela para todos, en la que se pretenda tener alta calidad en sus servicios, no basta con tener disposición, es además

necesario conceptualizar el aprendizaje de manera diferente, es decir, como un proceso que se construye por el individuo en su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás. Considerando que los antecedentes educativos y la evolución de cada alumno son diferentes y que existen procesos de aprendizaje especiales, el aprendizaje debe entenderse desde un punto de vista más interactivo (Coll, Palacios y Marchesi, 1990). Para Richler (Porter y Richler, 1991), los niños no aprenden sentados en una fila escuchando al maestro, sino haciendo y manipulando.

Asimismo, la enseñanza debe adaptarse a las características y necesidades de cada alumno, ya que el aula es un conjunto de individualidades para las que no existe una respuesta educativa única (Parrilla, 1992). De esta forma, los métodos empleados por los maestros deben responder a las necesidades de sus alumnos; las metas y objetivos deben ser los mismos para todos y lo que debe variar es como se llevan a cabo (Van Steenlandt, 1991).

Uno de los principios utilizados en el contexto de la escuela para todos es un aprendizaje que propicie la colaboración entre los alumnos para el desarrollo de habilidades académicas y sociales. Sin embargo, esto implica cambios drásticos de la manera de enseñar y de aprender (Díaz Aguado, 1995).

Tomando en cuenta lo anterior, se concluye que, para hacer realidad la idea de una escuela para todos, es necesario que se reconozca la heterogeneidad en las aulas y se dé respuesta a las necesidades de cada alumno por medio de una conceptualización interactiva del aprendizaje.

A partir de lo que se ha expuesto, queda claro que la integración educativa se justifica en posturas democráticas, no estrictamente en principios educativos. Como se menciona anteriormente la integración educativa está sustentada en una moral que apunala valores idénticos en el apoyo mutuo, con la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, lo que se pretende es erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos. Asimismo, podemos ver que la integración educativa tiene sus orígenes en múltiples fuentes. Por un lado, un movimiento democratizador a nivel mundial, así como una creciente preocupación por el respeto a los derechos humanos. Por otro lado, existe insatisfacción por los resultados generados por la educación especial y por la gran dificultad por generar más servicios que puedan atender a todas las demandas. De manera paralela, hay que destacar la importancia de las reformas que ha sufrido la educación para promover la desaparición de sistemas educativos paralelos y la

existencia de un sistema educativo unitario que diseñe y desarrolle una educación adecuada para todos los alumnos. Se habla de que todos los ciudadanos deben favorecerse de los mismos servicios y así evitar la promoción de servicios paralelos. La educación especial, dentro del marco de la integración educativa, debe funcionar como un servicio complementario que apoye a los niños para que solventen sus ventajas sociales y educativas. Debe atenderse como la aportación al desarrollo de formas diferentes de enseñanza que correspondan a las necesidades de todos los alumnos (Ainscow, Echeita y Duk, 1993; Roaf y Bines, 1991). De esta manera, la escuela regular puede contar con más servicios, lo cual crea oportunidades para todos los niños que reciban una educación adecuada a sus necesidades dentro de un ambiente "normal".

Muy relacionada con los cambios sociales que se están generando, está la necesidad de que la reforma educativa promueva la lucha contra la "meritocracia", ya que hasta ahora el sistema escolar se ha preocupado por preparar personas que respondan a una estructura social en la que lo importante es que los niños aprendan lo mismo, de la misma manera y se ha hecho énfasis en diferenciar las capacidades de los individuos para saber quiénes podrían tener acceso a la escuela superior o a privilegios académicos. Dicho sistema sobrevalora ciertas capacidades intelectuales y constantemente premia a la excelencia (Rioux, 1995).

Esto de ninguna manera puede ayudar a una sociedad democrática, pues apunta a la competencia entre sus miembros, a la búsqueda de los individuos por ser mejores que los demás y a ocultar los defectos como si fueran estigmas.

Sin embargo, para llevar a cabo esta reforma no basta con una equiparación de derechos ni con abrir las puertas de las escuelas a todos los alumnos; es decir, la equidad educativa es sólo uno de los prerrequisitos para lograr la excelencia educativa del siglo XXI (Mittler, 1995; Riox, 1995). Se conoce que los intentos de integración han fallado no únicamente por la ausencia de equidad, sino porque están basados en un sistema burocrático. La integración educativa se identifica más con el sentido opuesto, que es la autocracia. El sistema autócrata se basa en un principio de innovación, más que de estandarización; se basa asimismo en la organización, en la búsqueda de la resolución de los problemas, y está configurado para crear nuevos programas. Las autocracias surgen en ambientes inciertos, dinámicos, por medio del pensamiento divergente y del razonamiento inductivo que son necesarios para que la organización sobreviva; hay diversidad y

coordinación del trabajo, por lo que se da una colaboración y acoplamiento entre las partes participantes (Ainscow, 1991).

PRINCIPIOS GENERALES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Algunos principios generales que propician la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza. (García, Escalante, otros, 2000).

Normalización.

La normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y ayuda técnica para que alcancen tres metas esenciales:

- ✓ Una buena calidad de vida.
- ✓ El disfrute de sus derechos humanos.
- ✓ La oportunidad de desarrollar sus capacidades. (García Pastor, 1993; Pablo, C.,1987).

Integración.

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral, etc.) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. "El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida" (DGEE, 1991).

Sectorización.

La sectorización implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representará un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos. (Mittler, 1995; SEP-NL, 1994; Van Steenlandt, 1991).

Individualización de la enseñanza.

La individualización de la enseñanza implica dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos mediante adecuaciones y/o modificaciones curriculares. Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno(a). Se fundamenta en el reconocimiento de que en aula no sólo estudia un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, sino de individualidades para las que no existe una respuesta educativa única. Parte de la concepción de que el alumnado es diverso en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar. (Parrilla, 1992).

Según estos principios generales, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Gentile y Weinschelbaum (2000) definen de manera muy esquemática, dos modelos prototípicos para explicar el éxito y/o fracaso escolar:

A) El modelo individual.

En la interpretación de los logros escolares. Este modelo se estructura en torno de la idea de que los logros escolares son el correlato de las características de alguno de los factores que conforman la situación educativa. Es decir, que las condiciones individuales del alumno, las características del docente, los contenidos, la dinámica institucional, la familia, las condiciones socioeconómicas, etc., tomadas de manera aislada o agregadas unas condiciones a otras, explican los niveles de aprendizaje que un alumno alcanza en su vida escolar.

Este modelo se manifiesta de un modo específico cuando pensamos en la educación de los alumnos con NEE.

En primer lugar, se considera que, del conjunto de todos los alumnos, existen algunos que presentan ciertas características que determinan la necesidad de elaborar programas y recursos especiales; y otros (la mayoría) para quienes una propuesta estandarizada es adecuada y están en condiciones de "aprender normalmente" aquello que se desee enseñarles.

Es decir que, como segundo punto, se establece que sólo para estos niños, cuyas condiciones individuales difieren significativamente de las del resto de los niños, es necesario prever una propuesta educativa especial.

Sobre esta concepción se apoyaron las primeras propuestas de Educación Especial. Estas propuestas significaron asimismo un avance revolucionario, si consideramos que la concepción imperante afirmaba que estos niños no eran capaces de emprender ningún tipo de aprendizaje y se los confinaba a instituciones asistenciales u hospitalarias.

En tercer lugar, si puede establecerse claramente quiénes y por qué necesitan de una propuesta diferente, no resulta descabellado proponer que juntando a quienes integran una misma categoría tendremos juntos a quienes necesitan lo mismo, es decir, que bastará con ofrecer una enseñanza centrada en las dificultades propias de cada categoría de alumnos de que se trate para superarlas, o al menos intentar

compensarlas. De este modo, cada grupo de alumnos recibirá fundamentalmente aquello que hemos descubierto como carencia esencial según el tipo de dificultad que presente.

Casi como corolario de estas consideraciones surge un cuarto punto. Con alarmante frecuencia, el lugar de la enseñanza de contenidos escolares va cediendo paso al tratamiento o rehabilitación de las condiciones individuales que puede resultar en el surgimiento de dificultades. Obviamente no podemos desconocer el valor absolutamente fundamental de un tratamiento adecuado; es más en la mayoría de los casos los tratamientos resultan imprescindibles para emprender de modo simultáneo cualquier aprendizaje. De lo que se trata es de no elegir uno u otro abordaje, sino de garantizar que cada alumno reciba todo aquello que necesite para aprender. Ya desde la declaración de los derechos humanos, en 1948, se ha establecido que "toda persona tiene derecho a la educación"; no podemos aceptar la idea de que exista un grupo de personas para quienes no sea necesario garantizar la posibilidad de ejercer sus derechos humanos " a menos que..." o "hasta tanto no..."

Por último, la misma falsa opción entre aprendizaje y tratamiento se traduce en los criterios para priorizar el personal que tendrá a su cargo estos alumnos. Pareciera derivarse que la responsabilidad por la atención de estos niños corresponde más a los profesionales especializados que a los docentes.

En síntesis, desde el modelo individual se considera que las dificultades que puedan presentársele a un alumno en sus aprendizajes son el producto de sus limitaciones, ya sea que por estas entendemos "deficiencias" (en el sentido de pérdida o alteración de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; es decir, de "dolencias" o "enfermedades") o "discapacidades" (entendidas como limitaciones funcionales que se producen respecto a los requerimientos sociales como consecuencia de las deficiencias). También corresponden a este modelo afirmaciones tales como que el docente y sus prácticas son la causa de las dificultades que enfrenta un alumno en particular, o que la modalidad de los vínculos familiares colabora en la aparición del fracaso escolar, o que ciertos contextos socioeconómicos son determinantes de bajos niveles de rendimiento escolar, etc.

B) El modelo curricular.

Desde un punto de partida absolutamente opuesto, se considera que no son los factores tomados aisladamente, ni la sumatoria de ellos, los que permite explicar los logros de aprendizaje que los alumnos alcanzan. Desde la perspectiva curricular se considera que el éxito o el fracaso escolar es el resultado de la interacción de todos estos factores en situación de aprendizaje.

El modelo curricular surge como respuesta a situaciones escolares cotidianas que el modelo individual no logra explicar.

En primer lugar, con frecuencia observamos que cualquier alumno puede demandar una propuesta educativa particular, recursos especiales, previsión de tiempos especiales, etc.; en algún momento de su escolarización, ya sea de manera permanente o transitoria.

En segundo lugar, el fenómeno del fracaso escolar masivo denuncia que lo que creíamos adecuado para la mayoría no lo es tanto y que son muchos los alumnos que se beneficiarían con una mirada especial sobre sus procesos de aprendizaje.

En verdad, este tipo de consideraciones resulta casi vital a la hora de dirigir una propuesta de enseñanza para el "común" de los alumnos que se resisten a responder "en común" como grupo homogéneo.

Estas observaciones echan por tierra la hipótesis de que es posible identificar claramente el grupo de alumnos que presentan NEE y que sólo este grupo requiere de propuestas especiales. Se hace necesario, en este punto, que nos detengamos a analizar el concepto de "necesidades educativas especiales" en sí mismo y sus diferencias respecto de otras categorías empleadas anteriormente.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales es solidario del enfoque curricular que estamos analizando aquí y supone un profundo cambio de punto de vista. No es sólo un cambio de nominación respecto de otros conceptos, como el de "deficiencia" o el de "discapacidad" sino que implica ubicarse con la mirada puesta en la interacción entre el alumno y el contexto en que se desarrolla su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, diremos que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando requiere de un particular cuidado de los tiempos, ritmos, secuencias, amplitud y profundidad en el abordaje de los contenidos y/o de recursos tecnológicos específicos, para acceder y

enriquecerse con los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad. Estos requerimientos pueden deberse a causas internas, sensoriales y/o de motricidad, y a diferencias en los ritmos de aprendizaje, al entorno sociofamiliar o a la historia escolar.

Si bien ya nadie discute el papel fundamental de la interacción en los aprendizajes, no todas las implicancias de esta aseveración son igualmente aceptadas. Observamos, por ejemplo, que no siempre las escuelas están dispuestas, o en condiciones de mirarse a sí mismas, cuando las cosas no van bien con algún alumno; las interpretaciones y sugerencias, suelen estar más cerca de consideraciones propias del modelo individual que del curricular: Se sugieren tratamientos individuales, se cuestionan los vínculos o dinámicas familiares, se analiza el estilo de enseñanza del docente, etc.

Volvamos ahora a las consideraciones que dan origen al modelo curricular. Un tercer punto se refiere a la afirmación de que es conveniente agrupar a los alumnos con necesidades similares. Por un lado, como ya hemos visto, que un alumno presente necesidades educativas especiales puede ser una situación transitoria. Pero fundamentalmente, ¿cómo concluimos la similitud entre las situaciones? Resulta en verdad muy difícil, casi improbable, encontrar "casos similares", ¿qué es lo similar, el alumno, sus características individuales, su historia de escolaridad, su historia familiar, sus gustos, el barrio donde vive, la escuela, la maestra, etc.?; ¿son similares todos estos factores? ; ¿tal vez sea "similar" la interacción en sí misma, sus resultados, más allá de los componentes de esta interacción?

Por otra parte, los acuerdos alcanzados en Salamanca en junio de 1994 (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad) establecen que en y por principio los alumnos con Necesidades Educativas Especiales debieran recibir la enseñanza junto con el resto de los alumnos. No se trata de una afirmación irresponsable o apresurada, sino que se sienta sobre muchos años de trabajo, en muchos países; y sobre todo en un minucioso análisis de fundamentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y filosóficos.

Con respecto a ciertos temores de su supuesto atraso en el aprendizaje de los otros niños, no existe investigación seria que lo afirme; es más, en todos los casos se indica que los niños aprenden más en ambientes integrados.

En cuarto término, cabe insistir sobre el hecho de que el cambio de un punto de vista que trae consigo el enfoque curricular nada tiene que ver

con minimizar la relevancia de los tratamientos específicos en los casos en que sean necesarios, sino con no descuidar el valor propio que tienen los aprendizajes escolares para todos los alumnos. Tal vez nos resulte aleatorio insistir en que cuando un niño presenta necesidades educativas especiales necesita más y no lo mismo o menos que sus compañeros para aprender. Es decir, que no se trata de elegir entre tratamiento y aprendizajes escolares sino de trabajar para garantizar la provisión de ambos servicios.

Por último, la responsabilidad por los aprendizajes escolares no puede sino estar en manos del docente, siendo los especialistas los responsables de los logros alcanzados en los tratamientos que algunos niños requieren.

Igualmente y siguiendo con esta idea, Dockrell y McShane (1997) especifican un marco para entender las dificultades de aprendizaje, éste marco incluye tres partes:

- La tarea.
- El niño.
- El entorno.

El análisis de cada una de ellas tiene algo que aportar para la comprensión y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Se ha de analizar la tarea(s), en la(s) 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. El entorno es el contexto externo en el cual se manifiesta la dificultad infantil, y los aspectos del entorno pueden ser factores que contribuyen a esa dificultad. Comprender el papel del entorno puede ser especialmente importante en relación con las dificultades de aprendizaje. Los niños con dificultades de aprendizaje pueden ser más dependientes del entorno que los niños normales, dado que los niños sin dificultades de aprendizaje pueden ser fuertes y combativos ante factores o situaciones ambientales que pueden tener un serio efecto en los niños que sí presentan dificultades. (Dockrell y McShane, 1997).

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. En lugar de utilizar términos peyorativos como "idiota", "imbécil" o "inválido" se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos; por ejemplo, se les ha llamado "personas excepcionales". Sin embargo el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que refleja. Si al referirnos a Juan o a Pedro decimos "el sordo" o "el ciego", antepone su limitación a su condición esencial de persona, de ser humano. Pero además, la terminología refleja otros prejuicios sociales, pues implica que estas personas están "enfermas". Considerarlas como enfermas puede resultar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que está dentro, que es inherente a ellas, y la sociedad no se responsabiliza de ello. Quién tiene que ayudarlas, en todo caso, es el sistema de salud, el médico, quién prescribirá un tratamiento que se aplicará exclusivamente a estas personas.

Esta actitud puede observarse en las definiciones de los términos. Por ejemplo, Doll (1941) definía la deficiencia como "una incompetencia social debida una discapacidad por debajo de lo normal, detectada dentro del periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable" (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1985). Es importante resaltar que "incompetencia social" significaba que estas personas no podían ser parte integrante de la sociedad. De la misma manera, al catalogarlos como "incurables", se les estaba considerando como enfermos, además de que "incurable" también significa que no es rentable invertir en su bienestar. Lo mismo ocurre con las definiciones actuales que resaltaban el problema o la deficiencia. Los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona.

Pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, sólo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como "anormales".

"Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el

uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente” (Verdugo, 1995).

En el contexto de la integración educativa se pretende dejar de etiquetar y señalar a las personas que presentan problemas físicos o de cualquier otra índole; además, posiblemente cualquiera de nosotros tenga o llegue a tener necesidades “diferentes” o “especiales”, en comparación con un grupo, en determinado momento, sean temporales o permanentes.

Como se ha mencionado, actualmente se prefiere utilizar una terminología menos descalificadora que permita cambiar la concepción que se tiene de las personas con alguna limitación y facilite que la sociedad las valore primero como individuos y después como sujetos que requieren de apoyo especial. Así, en el ámbito educativo se ha empezado a emplear el término *necesidades educativas especiales* para referirnos a los requerimientos de los niños con discapacidad o sin discapacidad, presentan problemas o algunas dificultades serias para aprender.

El concepto de necesidades educativas especiales comenzó a utilizarse en los años sesenta; sin embargo, en ese momento no se modificó por completo la concepción dominante que se tenía acerca de las personas con discapacidad. Fue en 1978 cuando el concepto se popularizó a partir del reporte de Warnock, un estudio realizado en Gran Bretaña para describir cuál era la situación de la educación especial (García Pastor, 1993).

Algunas definiciones de **niño con necesidades educativas** son las siguientes:

- Cuando el niño, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994).
- Cuando un alumno tiene mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente (García Pastor, 1993).

Al conceptuar a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo (García Pastor, 1993), esto es, las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio. Por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

- Profesionales: maestros de apoyo, especialistas, etc.
- Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico.
- Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares.
- Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos, de la evaluación e incluso de los propósitos del grado.

Las necesidades educativas especiales son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño o niña puede llegar a tener necesidades educativas especiales, y no sólo el niño con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen. En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas. Por ejemplo, un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad motora cuyo único problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por lo tanto no presenta necesidades educativas especiales.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno o alumna tiene dificultades serias para acceder al currículo y se le brindan los apoyos necesarios, puede dejar de presentarlas, o bien requerir durante todo su proceso de escolarización de estos apoyos.

En síntesis, el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan, campo de acción muy restringido si prevalece el concepto de discapacidad.

Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad. Las limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con necesidades educativas especiales en vez de "discapacitado". Lo que se resalta aquí es que la discapacidad no es destino, y que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial.

Por otro lado, las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores.

- a) Ambiente social y familiar en el que se desenvuelva el niño o niña. Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como las familias de un solo padre, pobreza extrema, descuido y actitud de desdén hacia la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de las necesidades educativas especiales.
- b) Ambiente escolar en que se educa el niño o niña. Si la escuela a la que asiste el niño está muy poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos y alumnas pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.
- c) Discapacidad. Aunque la discapacidad no es sinónimo de necesidades educativas especiales, la existencia de limitaciones físicas o intelectuales evidentemente pueden dificultar seriamente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, haciéndose necesario proporcionarles apoyos técnicos y/o estrategias pedagógicas diferenciadas para que accedan al currículo. (García, Escalante, otros, 2000).

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Para entender la Evaluación Psicopedagógica, ésta debe ser coherente en la concepción de la intervención psicopedagógica, ya que constituye uno de los aspectos fundamentales de dicha intervención. Todo asesoramiento pedagógico debe cumplir con su propósito de colaborar con los centros escolares para mejorar los procesos educativos y que alcancen los objetivos deseados, para ello la evaluación psicopedagógica aún planteada a raíz de las necesidades particulares de determinados alumnos tiene como objetivo dar respuestas que apunten hacia una modificación más global de las condiciones educativas en las que se dan estas situaciones más individuales.

Por lo tanto, la Evaluación Psicopedagógica proporciona información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos y la mejora de la institución escolar, es decir, tiene que ver con las decisiones de escolarización de determinados alumnos y la elaboración de la propuesta curricular adecuada, al análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la dinámica y funcionamiento de los centros y a la solución de los problemas que se le plantean al profesorado en el desarrollo de su práctica.

Desde esta perspectiva en el MEC/CNREE (1996) se considera a la Evaluación psicopedagógica 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 (as), 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" (p. 27).

De lo anterior podemos concluir que la finalidad principal de la Evaluación Psicopedagógica es la de orientación hacia el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno al favorecer su adecuado desarrollo personal, y no la de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción sobre su desempeño académico.

Por otro lado debe quedar claro que la Evaluación Psicopedagógica se complementa con la evaluación realizada por el profesor, es decir, que

la Evaluación Psicopedagógica difiere de la educativa. En primer lugar, es fundamentalmente un proceso de evaluación que por lo general se lleva a cabo con determinados alumnos con necesidades específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje que con carácter general se ofrecen a toda la población. Por ello, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información que sea relevante para el conocimiento profundo de las necesidades del alumno, así como su contexto escolar y familiar, con la fundamentación y justificación de la necesidad de introducir cambios en la oferta educativa.

En segundo lugar, se trata de un proceso que se lleva a cabo normalmente en determinadas situaciones, y que, dependiendo de éstas, La Evaluación Psicopedagógica puede tomar formas distintas, dependiendo de la información que se tenga o pueda obtenerse del alumno y de sus contextos. El MEC/CNREE (1996) señala seis de las situaciones más frecuentes:

- Cuando hay que tomar decisiones para la escolarización inicial de un alumno(a) con necesidades educativas especiales, de tal forma que sirva para orientar hacia una modalidad educativa que proporcione una mejor respuesta a sus necesidades.
- Para la toma de decisiones relativas a la escolarización de los alumnos (as) que empiezan a presentar dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas por los medios habituales con que cuenta el profesorado.
- Para la propuesta extraordinaria de flexibilización del período de escolarización en los casos de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual que lo requieran.
- Para la elaboración de adaptaciones significativas del currículo para los alumnos (as) que lo demanden.
- Para la incorporación de un alumno (a) a un programa de diversificación curricular.
- Para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que determinados alumnos pudieran necesitar.

Si bien, aunque éstas son de las situaciones más frecuentes que se pudieran presentar, esto no quiere decir, que la Evaluación Psicopedagógica no pueda realizarse en otros momentos que se consideren necesarios. Si fuera así, se debe realizar (antes de iniciar un proceso de este tipo) una valoración del propio seguimiento que se haya realizado del alumno a lo largo de toda la etapa, si proporciona o no gran parte de la información necesaria para orientar la respuesta educativa.

Aún así, debe considerarse que aunque la Evaluación Psicopedagógica se plantee en relación a situaciones particulares de determinados alumnos (con necesidades educativas especiales), no puede ni debe quedar limitada a éstos, sino que, la respuesta educativa repercute en la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje para que todo el alumnado salga beneficiado.

En último lugar, se trata de un proceso de evaluación que implica unos conocimientos especializados para evaluar las diferentes dimensiones en relación con el alumnado y el contexto escolar y familiar, así como la utilización de ciertos procedimientos, estrategias e instrumentos (por ejemplo: pruebas psicológicas) para los que se requiere una formación específica. La necesaria especialización para llevar a cabo esta evaluación, no quiere decir, que sea responsabilidad exclusiva del psicólogo/pedagogo, sino que, por el contrario, ha de ser un proceso compartido con el profesorado y otros especialistas.

En función de todo lo anteriormente señalado, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información para dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- a) Cuáles son las necesidades educativas del alumno en términos de las competencias en relación a los aprendizajes expresados en el currículo escolar y qué condiciones del propio alumno (a) y del contexto pueden facilitar o dificultar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Qué tipo de actuaciones hay que poner en marcha para responder adecuadamente a sus necesidades:
 - ¿Cuál es la ubicación escolar más idónea?
 - ¿Cuál es la propuesta curricular más adecuada para el alumno en función de su nivel de competencia y sus características personales?
 - ¿Qué tipo de ayudas (curriculares, personales y materiales) precisa para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que ha de desarrollar? (MEC/CNREE, 1996).

Una evaluación se considera insuficiente cuando se centra solamente en el análisis descontextualizado y normativo de las capacidades del alumno, o de los niveles de afectación o pérdida, y concebida como una tarea exclusiva del especialista. En consecuencia, la información que, de acuerdo con el modelo de enseñanza y aprendizaje propuesto, ha de permitir una respuesta a las cuestiones que acaban de formularse, debe

proceder fundamentalmente de la evaluación de los aspectos que se señalan a continuación:

- La interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje. Supone evaluar tantos aspectos relacionados con la presentación de contenidos, con la posibilidad de que los alumnos puedan atribuirles sentido y con el tipo de respuesta / actividad que se exige del alumno, como con las condiciones personales del alumno (capacidades, estilo, actitud, ritmo de aprendizaje y niveles de competencia respecto al currículo).
- La interacción entre el profesor y los contenidos de aprendizaje, es decir, las prácticas educativas en el aula. Supone evaluar fundamentalmente, la naturaleza de la propuesta curricular, o sea, las programaciones del aula; el equilibrio entre las distintas capacidades y a los distintos tipos de contenido; la secuenciación; la metodología; y los criterios de evaluación.
- La interacción del alumno(a) con el profesor y los compañeros. Se debe evaluar la tarea docente, en sentido amplio, como las ayudas que el profesor presta a los alumnos y la relación personal / afectiva que se establece entre el profesor y el grupo; esta relación resulta crítica para el equilibrio emocional y la formación de autoconcepto de los alumnos y alumnas.
- Los contextos de desarrollo: la familia y el centro escolar. Aquí, nos interesa la dimensión institucional el centro y del aula, como escenario en que tienen lugar las interacciones del alumno con los profesores, los compañeros y los contenidos de aprendizaje. (MEC/CNREE, 1996).

ADAPTACIONES CURRICULARES.

Según Garrido y Santana (1998) las adaptaciones curriculares se definen como las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones , grupos y personas para las que se aplica. Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al nuevo concepto de currículo. En efecto, un currículo comprensivo debe contar con adaptaciones para atender a la diversidad de los centros, las aulas y los alumnos. En realidad esta labor cubre una de las máximas responsabilidades del centro como tal, de los equipos de los profesores y de los profesores en su actuación didáctica.

La Reforma Educativa habla de tres niveles de Adaptaciones Curriculares a partir del Diseño Curricular Base (D.C.B.) (M.E.C., 1996) Estos son:

- ADAPTACIONES CURRICULARES DE CENTRO
- ADAPTACIONES CURRICULARES DE AULA
(PROGRAMACIONES DE AULA)
- ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

Hay otra forma de denominar las Adaptaciones curriculares fijándonos en la población a las que van destinadas y a las que los textos de la Reforma también se refieren (M.E.C., 1989). Estas son:

- ADAPTACIONES CURRICULARES GENERALES
- ADAPTACIONES CURRICULARES ESPECÍFICAS
- ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES

Las primeras van destinadas a todos los alumnos de la escuela y se elaboran para todos. Las segundas van dirigidas a los alumnos con n.e.e. de la escuela en cuanto grupo(s) diferencial(s). Y las terceras van destinadas a los alumnos en cuanto a sujetos individuales que necesitan una adecuación especial.

Las Adaptaciones Curriculares de Centro pueden ser generales o específicas, al igual que las Adaptaciones de Aula, según vayan dirigidas a todos los alumnos o a los alumnos integrados.

A su vez, se distinguen dos tipos de Adaptaciones Curriculares: las adaptaciones de los elementos de acceso al currículo y las adaptaciones de los elementos básicos del currículo. Las primeras comprenden las adaptaciones de los elementos personales, materiales y organizativos.

Las adaptaciones de los elementos básicos del currículo se refieren a los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación del currículo. En ambos tipos de adaptaciones pueden producirse adaptaciones no significativas y adaptaciones significativas.

Normalmente las adaptaciones no significativas se refieren a las modificaciones en la metodología, actividades y recursos, mientras que las significativas suelen referirse a modificaciones sustanciales o incluso eliminación de algunos objetivos y contenidos de aprendizaje. Mientras las adaptaciones significativas irán habitualmente encaminadas a los alumnos con graves deficiencias motrices, psíquicas o sensoriales, las no significativas, abarcarán a aquellos alumnos con dificultades pasajeras de aprendizaje por causas ambientales, de carencia de escolaridad, carencias culturales y deficiencias motrices, sensoriales o psíquicas leves.

Si a un alumno con dificultades de comunicación verbal le aplicamos procedimientos de evaluación escritos o a través de la solución de situaciones simuladas o reales, estamos realizando una modificación no significativa.

Igualmente representará una modificación no significativa en la temporalización de la enseñanza-aprendizaje el que un alumno consiga determinado objetivo o contenido más tarde que los demás pero dentro del mismo ciclo; por el contrario, representaría una adaptación significativa la consecución de dicho objetivo en el ciclo siguiente. Este caso puede darse con alumnos con graves deficiencias intelectuales en lo que respecta a la asimilación de la lecto-escritura.

Las adaptaciones significativas serán objeto de preocupación y desarrollo fundamentalmente por parte del profesor especialista, mientras que las no significativas corresponderán al profesor tutor de Educación Primaria en colaboración con el profesor especialista.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

MARCO LEGAL.

La Ley General de Educación de 1998 (www.sep.com.mx) establece la efectiva igualdad para garantizar el acceso y la permanencia en los servicios a niños que presentan alguna discapacidad. En el capítulo cuarto, la Ley precisa los tipos y modalidades del Sistema Educativo Nacional, bajo el principio de integración educativa; el artículo 41 define y determina los lineamientos y ámbito de acción:

Artículo 41.

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes.

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no la logren, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Se considera el apoyo a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación".

Para alcanzar los propósitos de la integración educativa de menores con discapacidad, se ha propuesto la reorientación de los servicios educativos de educación especial, con lo que se pretende que los niños reciban educación en centros escolares cercanos a sus hogares y, en la medida de lo posible, en ambientes de educación regular. En tal sentido, contamos ahora con las opciones que ofrecen los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las escuelas regulares con apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA REGULAR.

Las unidades de servicios de apoyo a la escuela regular son una propuesta de la Dirección de Educación Especial desde 1993, sin embargo en el Estado de México surgen a partir de la transformación de las unidades de Grupos Integrados y de los Grupos de apoyo Psicopedagógico el ciclo escolar 95-96. Se decide que inicialmente se cubrirá la demanda de dificultades de aprendizaje, como se hacía hasta el momento, ampliando la cobertura de 1o. a 6o. grado de primaria, designándose a los servicios unidades USAP e intentando que en el ciclo escolar 96-97 las instituciones de educación especial inicien con la atención USAER. (www.sep.com.mx).

El proyecto de las USAER (así denominadas en el Distrito Federal y en algunos estados del interior del país) es parte de un proceso de "reorientación" de la Educación Especial a nivel internacional promovido de manera fundamental por la UNESCO y cuyas líneas generales son la integración educativa de los sujetos con discapacidad transitoria o permanente a las instituciones educativas regulares, la correspondiente formación de docentes "integradores" tanto de educación especial como de escuela primaria y la concepción de las necesidades educativas especiales como eje prioritario para la atención educativa y la transformación radical de ésta.

Con base en el artículo No. 41 de la Ley General de Educación, aprobada en julio de 1993, que destaca la atención a individuos con discapacidades transitorias o definitivas y a aquellos con aptitudes sobresalientes, el Departamento de Educación Especial en el Estado de México establece tres tipos de atención:

- a) Servicios de atención indispensable.
 - Centros de Atención Múltiple.
- b) Servicios de atención complementaria:
 - Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.
 - Unidades de Atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En este sentido, en el Estado de México, el subsistema de educación especial intenta transformar su práctica pedagógica para adecuarse a las necesidades de los alumnos, derivadas de su contexto social, cultural y escolar; tratando de ofrecerles una opción educativa en correspondencia con sus características.

Los avances que al respecto pueda tener, no tendrán validez sin el concurso de la Educación Básica Regular, tanto para la operatividad de las USAER como para el proceso de integración educativa de los sujetos con discapacidad transitoria o definitiva, atendidos en las escuelas de educación especial; ya que el propósito final debiera ser crear un solo sistema educativo que ofreciera escolarización a TODOS los individuos de acuerdo a sus necesidades, capacidades, intereses y potenciales.

Esta es una de las limitaciones de la propuesta internacional, se puede insistir en las bondades y ventajas del Proceso de Integración Educativa, pero si el maestro regular no está convencido de modificar su práctica y/o adecuarla a niños con diversas necesidades, entonces el trabajo pedagógico "especial" es simplemente una buena intención.

La propuesta a desarrollarse parte de que, a largo o mediano plazo, se tendrá que ir incidiendo en el ámbito de la escuela primaria, con el propósito de crear las condiciones objetivas y subjetivas para implementar los cambios necesarios en beneficio de la población con requerimientos de educación especial.

Por esta razón la atención pedagógica de las USAER debe proporcionarse tanto en grupo regular como en subgrupo, con la finalidad de beneficiar a todos los niños que asisten a la escuela primaria presenten o no discapacidad.

En el caso del trabajo con el grupo regular los propósitos son los siguientes:

- a) Identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- b) Identificar y desarrollar el potencial de los alumnos.
- c) Establecer un vínculo, retroalimentación y complemento entre el trabajo de los subgrupos y el trabajo con grupo regular. (www.sep.com.mx).

Esta atención pedagógica repercute en el rendimiento académico de todos los niños porque al realizarse las adecuaciones correspondientes en contenidos, actividades, tiempos y propósitos del programa regular se motiva, interesa e involucra al alumno en actividades, que en función de sus diferencias individuales optimizan sus habilidades generales de pensamiento, sus estrategias cognoscitivas y su práctica específica.

Las actividades tienen que incorporar en su diseño y ejecución los siguientes objetivos:

- Identificar niveles de competencia, áreas fuertes y débiles en los alumnos.

- Identificar áreas y actividades de interés para los alumnos.
 - Identificar alumnos con necesidades educativas específicas.
 - Entrenar al alumno en el ejercicio y empleo de habilidades y capacidades para lograr un desempeño académico eficiente en función de sus características individuales.
 - Provocar en el alumno el gusto e interés por el ejercicio y desarrollo de sus habilidades y capacidades.
 - Desarrollar en el alumno la autoestima y fomentar el respeto y aprecio de la diferencia y la diversidad.
 - Desarrollar destrezas que faciliten el trabajo académico, por ejemplo: tomar apuntes, hacer notas, cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales.
 - Desarrollar destrezas de comunicación escrita , oral y visual.
 - Desarrollar habilidades de pensamiento lógico.
 - Desarrollar habilidades de pensamiento creativo.
- (www.sep.com.mx)

En este sentido la propuesta pedagógica debe considerarse como la creación de un espacio enriquecedor, donde el alumno pueda establecer relaciones interactivas con el profesor, con sus compañeros y con su trabajo escolar.

Es fundamental que el profesor mantenga una actitud abierta, cuestionadora y problematizadora frente al grupo; que en todo momento se conciba a sí mismo como un mediador en el proceso de producción de conocimientos de cada uno de los niños.

Las actividades en todo momento deben potenciar las diferencias individuales; proporcionar, como consecuencia, un aprendizaje significativo y posibilitar el trabajo colectivo, en primer instancia, y cooperativo a largo plazo.

De esta manera los alumnos tendrían la oportunidad de consolidar sus procesos cognitivos, superar su necesidad educativa especial, identificar áreas, competencias e intereses y de ser posible identificarse con una actividad creativo-productiva.

El clima pedagógico debe dar cabida a distintos ritmos, formas, procesos y relaciones internas para la producción de conocimientos.

La implementación de dicho trabajo podría ser mediante sesiones con grupo regular, de una hora a la semana. Deben desarrollarse Guías de observación e identificación y guías para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades. (www.sep.com.mx).

Centro de Atención Múltiple (CAM):

Los Centros de Atención Múltiple son la instancia educativa que ofrece intervención temprana, educación básica, (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad.

Como parte de la reorientación de los servicios, con el fin de dar una atención adecuada a los menores, las escuelas de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), donde los niños pueden recibir atención especializada cerca de la comunidad en la que viven, beneficiándose de experiencias de aprendizaje en grupos pequeños. Rescatando la riqueza de los maestros especialistas, en los CAM se pretende brindar atención adecuada en forma permanente o transitoria basada en las habilidades y recursos individuales de los alumnos. En el caso de la población de menores sordos e hipoacúsicos que se atiendan en los CAM, esta alternativa ofrece una respuesta a las necesidades de aprendizaje con equidad, respetando las diferencias de los alumnos y buscando a largo plazo su incorporación al sistema regular de educación. (www.sep.com.mx).

El objetivo de los CAM es atender a los niños de acuerdo con sus necesidades para que se beneficien del currículum básico. En tal sentido la educación en estos centros tiende a que los menores alcancen, lo antes posible, los contenidos académicos del grado escolar que les corresponde de acuerdo con su edad cronológica siguiendo el plan y programas de estudio regulares.

La atención en CAM busca el desarrollo de todo el potencial del niño, en todas las áreas. Para lograrlo, la actividad escolar se lleva a cabo en un ambiente rico en oportunidades de aprendizaje, estimulante y adecuado a la edad de los alumnos.

Considerando las altas expectativas sobre el desempeño y logro de los alumnos, se busca que el personal de los centros, comparta los propósitos y las bases técnicas que fundamenten el trabajo en los CAM.

La atención tiene cierto carácter transitorio, ya que se pretende la integración de los menores a los servicios regulares.

Sin embargo, habrá menores que completen su educación en los CAM, en estos casos se buscará que su capacitación laboral y posterior inserción al mercado de trabajo esté de acuerdo con sus habilidades. Es difícil definir la población que no se beneficiará del acceso a niveles

superiores de educación, ya que no se trata de limitar las expectativas sobre los alumnos sino impulsarlos hacia el máximo desarrollo.

Sabemos que para algunos alumnos el currículum regular no es el que mayores beneficios reporta, por lo que tendrá mejor atención en CAM-Talleres donde alcanzarán un nivel de independencia acorde a sus habilidades.

Para ellos se desarrollarán programas que buscan tanto el desarrollo de la autonomía y autocuidado, como el aprendizaje de los conceptos escolares básicos.

En todo momento, el propósito de CAM es la integración de sus alumnos al ámbito educativo, social y familiar, por lo que serán de gran valor las actividades que generen un sentimiento de pertenencia a la comunidad y establezcan nexos entre los alumnos y la gente con quien conviven diariamente.

Los Centros orientarán su actividad según las nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros escolares, requeridas por la modernización educativa, que en su conjunto se dirigen hacia una educación de calidad y un proyecto educativo en el marco de la diversidad. Lo anterior, requerirá particularmente de flexibilidad en la organización de los espacios físicos, de los tiempos, y las actividades de los maestros. Asimismo, la horizontalidad que promuevan los directores se encaminará de modo que las relaciones interpersonales del cuerpo docente sean de respeto y colaboración, y exista una continua generación y aceptación de iniciativas individuales y colectivas de los CAM, en conjunto, favorecen la participación colegiada y democrática de todos los actores del proceso educativo: maestros, alumnos, directores, padres de familia y autoridades en general.

Todos ellos un equipo docente en torno a objetivos compartidos que valoren la enseñanza y el desempeño de alumnos y profesores impulsando el desarrollo de un director con la capacidad de liderazgo y la toma de decisiones compartida.

Es necesario que en cada CAM haya un acuerdo compartido sobre las finalidades educativas que se persiguen y las formas de trabajo. Esto implicará que el personal formule en forma colegiada un proyecto escolar y que lo lleve a cabo en colaboración con los padres. (www.sep.com.mx).

Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER):

La integración de menores con discapacidad a la escuela regular se lleva a cabo en fases. Tradicionalmente, la educación especial no tenía un lugar en la escuela regular, por lo que la primera fase de la integración educativa implica ganar un espacio en el centro escolar. Este proceso se realiza con base en la experiencia del beneficio que representa la unidad de apoyo en el servicio escolar. (www.sep.com.mx).

La integración educativa actual pone en práctica una nueva concepción de las funciones de los equipos de apoyo de educación especial. La reorientación de los servicios ha conseguido que los profesionales involucrados asuman una actitud de colaboración y confianza con un énfasis en el respeto al maestro de aula. En tal sentido, el papel de los miembros de las USAER se valora en función del nuevo modelo educativo.

El objetivo de la unidad es atender las necesidades de todos los alumnos, maestros, directores, padres y de los integrantes del propio equipo de apoyo. Las necesidades no son exclusivas de los alumnos sino de toda la comunidad educativa, bajo esta premisa se evita que se depositen en los menores todos los problemas. y eliminan las etiquetas que puedan perjudicar el desarrollo del niño. En tal sentido, la USAER promueve que el niño sea visto en forma integral y se atiendan las diversas formas de aprender.

El propósito final de las USAER Unidad de Apoyo es garantizar que los niños y niñas con discapacidad reciban una educación adecuada en un ambiente óptimo para su desarrollo integral.

La integración educativa va más allá de insertar a estos menores en las aulas, pretende elevar la calidad de la educación y modernizar las prácticas de enseñanza. Las escuelas regulares ahora cuentan con servicios de apoyo para la integración de los menores que puedan beneficiarse de la educación en escuelas regulares.

Las USAER, vigilarán el rendimiento académico del alumno, pero principalmente garantizarán que el ambiente sea óptimo para el desempeño de los alumnos, apoyando al maestro, al niño y a sus padres. (www.sep.com.mx).

Para finalidad de este trabajo, abordamos temas donde nos muestre un panorama general pero completo acerca de las necesidades educativas especiales que se trabajan en nuestro programa de intervención.

N.E.E. ESPECÍFICAS: N.E.E. EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (LAS ESTRATEGIAS).

Con respecto a este apartado González E. (1996) nos explica el papel que las estrategias de aprendizaje juegan en los procesos de adquisición de conocimientos que el sujeto lleva a cabo, sin tener por qué considerarle poseedor o portador de alguna deficiencia.

CONCEPTO:

El concepto de estrategia de aprendizaje ha venido, desde hace mucho tiempo, construyéndose a partir de la controversia y la diversidad. Es decir, no se ha dado, y es previsible que tarde aún, una definición completa y satisfactoria para todos, de lo que son las estrategias de aprendizaje.

Por nuestra parte, entendemos por estrategias de aprendizaje un conjunto de actividades mentales que utiliza el sujeto para facilitarse y mejorar el aprendizaje. Estas operaciones, además de poseer una finalidad o intencionalidad, son alterables y manipulables por el propio aprendiz.

Las estrategias de aprendizaje son operaciones cognitivas que el sujeto lleva a cabo para aprender mejor, su aplicación, que es un acto voluntario, es el resultado de un proceso de selección de entre todas las estrategias disponibles. Esta elección es el primer paso de un plan de acción trazado por el sujeto que aprende, en función de la finalidad que persigue (aprender) y la naturaleza de los conocimientos a adquirir o la tarea a realizar. La elección realizada es reversible, modificable antes, durante y después del proceso de aprendizaje, si éste realmente (según el aprendiz) se ha alcanzado o no. (González, 1996).

APORTES DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

Existen varios programas diseñados para aportar estrategias con intervenciones en niños y adolescentes, González (1996) expone los siguientes:

Programas para enseñar a pensar.

En los programas para enseñar a pensar han sido donde se han insertado, y añadiríamos nosotros diluido, los esfuerzos para enseñar estrategias de aprendizaje. Esto se ha debido a las concepciones

teóricas que mantenían los autores para explicar el origen de las estrategias de aprendizaje, al considerarlas un apartado o categoría más del conjunto de estrategias cognitivas que posee y ejecuta el sujeto.

Programa “Desarrollo de Estrategias Básicas de Aprendizaje”.

El programa, diseñado por Molina (1993), intenta desarrollar en el niño la aplicación de estrategias de aprendizaje que puedan ser transferidas a las situaciones del aprendizaje implicadas en el currículum ordinario. Es un conjunto de actividades que no tienen relación directa con el currículum escolar, pero sí sirven para que los niños sepan seleccionar la estrategia más adecuada en cada situación de aprendizaje, después de haber aprendido a usar un amplio repertorio.

Programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Al respecto, Beltrán (1993) desde la óptica del paradigma de la instrucción cognitiva, y tras una completa revisión de los aspectos anteriores, plantea un breve listado de estrategias que pueden formar el núcleo de un programa sistemático de intervención o entrenamiento, tanto desde la vertiente cognitiva como metacognitiva.

- Estrategias de aprendizaje (cognitivas):
 - Planificar y controlar el proceso de aprendizaje.
 - Regular la atribución causal del éxito o fracaso.
 - Apreciar el valor intrínseco del conocimiento.
 - Desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje.
 - Controlar las emociones.
 - Organizar y estructurar la información.
 - Analizar y sintetizar la información.
 - Elaborar la información por medio de analogías, imágenes, ejemplos y preguntas.
 - Repetir la información.
 - Juzgar críticamente las ideas y la credibilidad de la fuente.
 - Establecer el valor personal de los conocimientos.
 - Explorar la memoria de manera automática o sistemática.
 - Aplicar lo aprendido a tareas diferentes.
 - Evaluar los conocimientos aprendidos.
 - Evaluar la calidad de los procesos activados.

- Estrategias de aprendizaje (metacognitivas):
 - Estrategias relacionadas con las variables de tarea:

- a. Analizar la tarea.
 - b. Seleccionar estrategias apropiadas relacionadas con la tarea.
- Estrategias relacionadas con variables sobre la persona:
 - a. Analizar las variables personales como creencias, actitudes y motivación.
 - b. Seleccionar estrategias personales adecuadas.
 - Estrategias para las variables de estrategia:
 - a. Evaluar estrategias posibles para lograr significado en el aprendizaje.
 - b. Seleccionar estrategias adecuadas para lograr significado y recuerdo y hacer un compromiso para tener control.
 - Estrategias relacionadas con variables ambientales:
 - a. Analizar los factores ambientales.
 - b. Seleccionar estrategias apropiadas relacionadas con el ambiente.

N.E.E. EN PROBLEMAS DE CONDUCTA.

Se ha definido de muchas maneras y se ha calificado de formas muy diversas a los muchachos que no son capaces de seguir el ritmo normal de enseñanza- aprendizaje y precisan de atenciones específicas. Entre ellos se encuentran los alumnos que no respetan la disciplina y/o normas de convivencia que caracterizan a la escuela de los niños normales. Es decir, son los típicos niños-problema (González, 1996).

CONCEPTO Y CAUSAS:

Las conductas de los niños y adolescentes se producen en unas coordinadas determinadas, en las que son relevantes tanto los determinantes temporales del organismo como los determinantes situacionales o estimulantes elaborados por el sujeto en función de su situación y su experiencia. La conducta, en sentido amplio, como aquí se está tratando, es sinónimo de respuesta o comportamiento.

El proceso dinámico de la conducta, integra diversos elementos: los estímulos, las reacciones a la estimulación y el conjunto de los procesos mediacionales o intervinientes entre los estímulos y la respuesta.

Las conductas de los niños y adolescentes, adaptadas o problemáticas, están condicionadas por tres aspectos: maduración, aprendizaje y ajuste

social. Las conductas, en general, son una consecuencia del aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar, escolar, social y comunitario en el que viven y se desenvuelven las personas.

Así pues, las conductas son muy variadas en sus manifestaciones. González (1996) las define de la siguiente manera:

- Conducta Adaptativa: Es el comportamiento de un individuo que se atiende eficazmente a los estímulos y pautas exigidas en su medio ambiente.
- Conducta Inadaptada: Es la respuesta inadecuada a la situación dada. Consiste en poner en práctica mecanismos insuficientes, innecesarios o contraproducentes para alcanzar los objetivos que implica una determinada situación:
- Conducta Disruptiva: Es el comportamiento que se caracteriza por una ruptura muy marcada respecto a las pautas de conducta y valores generales o sociales aceptados, que puede amenazar la armonía e incluso la supervivencia del grupo, aunque sus integrantes no tengan conciencia de este peligro.

Así como las conductas son muy variadas, las causas son también muy diversas y reducirlas a una causa única es un mito, todas las teorías admiten causas tanto biológicas, psicológicas como sociológicas, la diferencia entre unos autores y otros es cuestión de poner el énfasis más en unas causas que en otras.

En consecuencia, González (1996) se refiere a las causas como:

- Causas de origen biológico: están determinadas por factores de naturaleza genética y hereditaria (prenatales y perinatales).
- Causas de origen psicoeducativo: alteraciones de los procesos internos y de enseñanza-aprendizaje del individuo.
- Causas de origen sociológico: nivel económico, cultural, etc.

APORTES DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA. (INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA):

La intervención psicoeducativa, para optimizar el rendimiento académico-educativo de los niños y adolescentes, para conseguir los comportamientos deseados de aquellos niños que tienen conductas disruptivas / problemáticas, tiene que llevarse a cabo por igual desde la familia, la escuela y el medio en el que viven los educandos ya que es aquí donde se aprenden, moldean, modelan y mantienen los comportamientos admitidos-deseados así como los inadaptados-rechazados en la sociedad dominante.

Por tanto, la intervención educativa para ser eficaz debe incidir sobre todos y cada uno de estos agentes de socialización y culturización: hogar familiar, institución escolar, medio ambiente (barrio, amigos, etc.).

Los padres deben apoyar el **principio de autoridad** donde quiera que se encuentre, evitando hacer comentarios despectivos de las autoridades civiles, religiosas... en especial de los maestros, que, a una con ellos, educan a sus hijos. (González, 1996).

González Eugenio (1996) nos sugiere varias estrategias para atender esta problemática:

Alabar mejor que reprochar.

El elogio y el reconocimiento ha de tener impacto social y ser gratificante para los muchachos, no debe reducirse a una mera fórmula social o recurso. Ha de ser sincero y honesto. Se debe argumentar y razonar el por qué se elogia aunque sea mínimamente.

Se ha de ser específico y discriminativo, saber qué se desea recompensar y qué no se desea recompensar. El elogio ha de ser inmediato siempre y cuando sea oportuno. Conviene no exagerar.

En ocasiones el comportamiento de los niños y de los jóvenes no sólo no les proporciona resultados valiosos y recompensantes sino que pueden ser nefastos para ellos y/o para los que les rodean.

La tarea educativa de los padres y profesores, ante este tipo de comportamientos, implica a menudo la misión de desincentivarlos suministrando castigos y sanciones: retirada de un privilegio, realización de una actividad molesta, pago de una multa, reparar los daños generados por su conducta, etc.

Que se sientan escuchados y comprendidos.

Escuchar activamente las emociones y sentimientos de los demás es tratar de "meternos en su pellejo" y entender los motivos de los mismo. Es mostrar alegría con alegría, hacernos cargo de sus apuros y de sus problemas. Al escuchar te conviertes en persona significativa y digna de confianza de la persona que te está hablando. Es hacer ver a los niños

y jóvenes que sus padres o profesores se preocupan por ellos, están cerca de su problemática. Pero no significa convertirse en su "colega", ni estar de acuerdo con su posición y mucho menos darle la razón si no la tiene o creemos que no la tiene.

Es empatizar con sus sentimientos y necesidades. Al escuchar activamente a los niños y adolescentes les estamos ayudando a que permanezcan abiertos a soluciones alternativas a sus problemas, de esta forma se reduce la hostilidad y la tensión y se crea un clima favorable a la comunicación y a la solución de problemas.

Dedicar tiempo para convivir con los hijos.

En este título deseo abordar un aspecto de suma importancia y de total actualidad en estos momentos. Los padres (padre y madre) tienen que plantearse de forma muy seria la necesidad de encontrar tiempo para convivir con sus hijos.

Ante la falta de horas de convivencia de los padres y el vacío de autoridad, su influencia se ve muy mermada, dejando este espacio a la influencia de otros grupos, principalmente el de los amigos.

Proporcionar un autoconcepto positivo.

El autoconcepto de los niños está basado en la percepción que los demás tienen sobre él, especialmente los padres, más que en su propia experiencia. Las fuerzas que lo modelan son los otros significados.

Los profesores también pueden influir decisivamente en las percepciones, sentimientos y actitudes que los niños van creando sobre sí mismos. En general, se puede decir que las actitudes y opiniones de los profesores respecto de sus alumnos tienen una influencia decisiva en el autoconcepto que los niños se van formando.

Para asegurar el desarrollo del autoconcepto positivo hay que ofrecer:

- Oportunidades de éxito y asegurarse de que las tareas y los requisitos que se exigen al niño, correspondan con sus capacidades.
- Mostrar interés y aceptación incondicional a la persona, sonreírle, facilitarle, hablarle, etc.

- No acentuar los fallos ni los defectos sino centrarse en los aspectos positivos.

Aceptarles como son (autoestima).

Puede ocurrir que el hijo o alumno, es muy frecuente, se resista a aceptar la situación y por tanto ponga obstáculos al cambio. Los recursos a utilizar son ESCUCHAR, EMPATIZAR y ACEPTAR AL NIÑO O JOVEN.

Aceptar al niño y/o adolescente tal y como es, con sus aciertos y defectos, virtudes y errores.

En la medida que los padres y profesores les demuestren que se fían de ellos, que creen que pueden cambiar de conducta, que tienen confianza en ellos..... en esa misma medida los muchachos adquirirán confianza y seguridad en ellos mismos y deseo de cambiar de conducta y de vida.

La autoestima es un ingrediente principal en el proceso de aprendizaje de los alumnos, un autoestima elevada aporta equilibrio personal, mientras que la escasa autoestima provoca mayor vulnerabilidad emocional. "Cuanto más saludable sea nuestra autoestima, más nos inclinaremos a tratar a los demás con respeto, benevolencia, buena voluntad y justicia, ya que no tenderemos a considerarlos una amenaza; y es así dado que el respeto a uno mismo es el fundamento del respeto a los demás. Con una autoestima saludable no interpretamos automáticamente las relaciones en términos malévolos o de enfriamiento". (Branden, 1997).

Para muchos niños la escuela representa un segunda oportunidad, la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto para una familia a la que le falta esta confianza y en la que quizá se transmite la perspectiva contraria. Un maestro que trata a los niños con respeto puede ofrecer orientación a un niño que se esfuerza por comprender las relaciones humanas y que procede de un hogar en el que no existe este respeto. (Branden, 1997).

Nuestra intervención ante uno o varios fallos o conductas inadecuadas de nuestros hijos o alumnos pueden resumirse en estos términos:

- Debemos recordar que nadie es perfecto y por tanto todos tenemos necesidad de ayuda.

- Debemos intervenir para recriminar las conductas inadecuadas, estamos en nuestro derecho y es nuestro deber.
- Debemos asegurarnos de que la crítica que hacemos se fundamenta en hechos objetivos.
- La crítica tiene un impacto emocional en nuestro interlocutor, hagámoselo fácil.
- Ser específico y concreto, evitar generalizaciones y vaguedades.
- Ser directos y utilizar un estilo asertivo.
- Durante la crítica es posible que surjan obstáculos. Se debe observar con atención a los niños y adolescentes, escucharlos y procurar superarlos.

Educar con libertad.

¿Cómo ser libres en tiempo libre? Para que no estemos sometidos a la doble alineación del trabajo y del ocio, porque ambos pueden ser despersonalizadores, la educación formal e informal deben preparar a los más jóvenes para que ellos mismos sean capaces de orientarse hacia aquellas actividades que favorezcan su desarrollo personal huyendo de los ocios prefabricados y estereotipados. (González, 1996).

TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA:

Con respecto a las técnicas elegidas para modificación de conducta con bases cognoscitivas tenemos dicha elección se basó precisamente en que, aunque la modificación de la conducta radica en el conductismo buscamos técnicas que tomaran en cuenta los procesos cognitivos. Así pues el autor Kazdin (1996) se refiere a estas técnicas como un conjunto de procedimientos que se apegan a la noción general de que el cambio conductual puede lograrse alternando los procesos cognoscitivos; los cuales actúan como un punto focal del tratamiento e incluyen percepciones, autoafirmaciones, atribuciones, expectativas, creencias e imágenes. Las hipótesis que subyacen dichas técnicas proponen que los procesos cognoscitivos desadaptados conducen a

conductas desadaptadas y que la modificación de estos procesos puede conducir al cambio conductual.

A modo de que entender mejor las técnicas elegidas damos una explicación sencilla de lo que trata cada una de dichas técnicas.

Condicionamiento cubierto: En el año de 1960 se desarrolló un conjunto de técnicas conocidas como condicionamiento cubierto, a las cuales, se denominó así debido a que se pide al sujeto que se imagine las conductas blanco y las consecuencias. Se le llama condicionamiento porque ocasiona aprendizaje, incluyendo condicionamiento clásico, operante y aprendizaje vicario. Las técnicas suponen que existe una interacción entre las conductas abierta y cubierta (imaginada) y que es probable que los cambios, influyan en la otra.

Para este condicionamiento existen varias técnicas que lo aplican, entre las que encontramos más pertinentes para nuestra intervención son las siguientes:

- a) Sensibilización cubierta: se instruye al sujeto para que imagine involucrándose en la conducta blanco a eliminarse y luego que imagine una consecuencia aversiva.
- b) Reforzamiento positivo cubierto: el sujeto imagina la conducta blanco y después se le pide imaginar una escena placentera que se supone reforzante.
- c) Reforzamiento negativo cubierto: el sujeto imagina un estímulo aversivo y luego se le pide terminar la escena aversiva e imaginar la respuesta que va a incrementarse. (Kazdin, 1996).

Con respecto al **modelamiento** o aprendizaje vicario, éste se refiere al aprendizaje que se logra al observar la ejecución de alguien que participa en las conductas que se deseen desarrollar. Si se incluye el modelamiento como una técnica con base cognoscitiva, tiene mucho que ver con la interpretación de la forma en que el modelamiento conduce al cambio terapéutico. Una hipótesis es que las conductas modeladas se adquieren al cambiar los procesos mentales cognoscitivos que codifican los eventos observados.

La **psicoterapia racional emotiva** consideramos que es importante incluirla en lo largo de nuestra intervención , ya que, ésta puede ayudar a cambiar la idea del autoconcepto que tenga el sujeto. Los problemas psicológicos surgen de patrones de pensamiento falsos o irracionales. El propósito de la terapia racional emotiva radica en examinar las autoverbalizaciones que la gente se hace, desafiarlas, señalar su irracionalidad y, de manera importante, sustituirlas por autoverbalizaciones más convenientes.

Por último, la técnica de **autoinstrucciones y autoafirmaciones**, nos señala que lo que la gente se dice a sí misma se ha considerado importante para controlar su propia conducta. El entrenamiento en autoinstrucción se ha utilizado como una técnica de modificación conductual, pues con ella se entrena a los sujetos para que hagan sugerencias y comentarios específicos que guíen su propia conducta de modo parecido a ser instruidos por alguien más. (Kazdin, 1996).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio de intervención psicopedagógica que incluye una evaluación psicopedagógica inicial, un diseño y aplicación de un programa de intervención y, por último, la evaluación final.

El seguimiento en el que se llevó a cabo este trabajo de intervención fue de la siguiente manera:

En primer lugar, se realizó la derivación de dos alumnos por la maestra de USAER, posteriormente, se pasó a la elaboración de la evaluación psicopedagógica (pretest) para determinar claramente las necesidades educativas del alumno (a) y comprender las características de su contexto.

Se prosiguió con la elaboración del diseño de un programa de intervención psicopedagógica, correspondiente a las adaptaciones curriculares. Se continuó, con la aplicación de dicho programa, donde se realizó la intervención durante 16 sesiones. Se culminó con una última evaluación final (post-test) para ver los progresos o avances que tuvo el alumno(a).

SUJETOS:

Los niños derivados para la intervención fueron dos, ambos pertenecientes a una escuela primaria pública. La derivación de estos alumnos fue hecha por la maestra de USAER. El primer sujeto es un niño perteneciente al tercer grado, a quién llamaremos Pepe*, tiene 8 años y el motivo de derivación fue su mala conducta; el segundo sujeto es una niña de 10 años de edad, a quién llamaremos Lupe*, perteneciente al cuarto grado, y el motivo de derivación fue los problemas de aprendizaje en las áreas de lecto-escritura y matemáticas.

* Por motivos de confidencialidad los nombres de los niños fueron cambiados.

INSTRUMENTOS:

Los instrumentos seleccionados para la intervención fueron los siguientes:

- Prueba psicológica de la Figura Humana.
- Prueba psicológica del Dibujo de la Familia. (Las pruebas detalladas se encuentran en el anexo # 1).
- Pruebas académicas en el área de lecto-escritura y en el área de matemáticas. (Las pruebas completas se encuentran en el anexo # 2).

PROCEDIMIENTO:

El procedimiento realizado en la intervención implicó básicamente los siguientes puntos:

Primeramente fue necesario ver el motivo por el cual se derivaron a los niños, este motivo radicó en la queja de los profesores ante problemáticas específicas de cada niño:

Pepe presenta mala conducta dentro y fuera del salón, conductas agresivas que le impiden socializar adecuadamente con sus compañeros, falta de atención ante la maestra y ante las tareas que se le piden. Además, bajo rendimiento académico que tiene en todas las materias con excepción de Educación Física y Educación Artística.

Para Lupe, el motivo de su derivación radicó principalmente en el bajo rendimiento académico, principalmente en español y matemáticas; aunado al rechazo que tiene de parte de sus compañeros porque es considerada como la tonta del salón y en ocasiones le pega a sus compañeros.

Tomando en cuenta el motivo de derivación tanto de Pepe como de Lupe, de manera general, la intervención realizada se basa en tres fases:

- 1) Evaluación Psicopedagógica Inicial.
- 2) Aplicación del Programa de Intervención.
- 3) Evaluación Final.

Evaluación Psicopedagógica Inicial: en la evaluación diagnóstica se comenzó con la elaboración de instrumentos que permitieran obtener datos significativos para la realización de la Evaluación Psicopedagógica, entre los que encontramos a las entrevistas con padres, maestro (a) y alumno (a), además de la aplicación de una prueba académica que permitiera ver los contenidos que dominan y los que necesitan asimilar, así como pruebas psicológicas que mostraran aspectos emocionales y madurativos del niño (a). Posteriormente, se aplicaron dichos instrumentos para determinar las necesidades educativas especiales que presenta cada uno de los alumnos, para así diseñar un programa que responda a tales necesidades.

Con respecto a la segunda fase: Aplicación del programa de intervención, se inició con la elaboración del diseño del este programa. Para pasar a la aplicación con los niños del programa de intervención diseñado.

Para ambas programaciones se calculó un total de **16 sesiones** con una duración aproximada de **40 a 50 minutos**.

De manera general, el programa de intervención para Pepe consistió en desarrollar su autoestima, para que adquiriera seguridad en sí mismo, autorregulando y modificando su conducta, por medio de ejercicios de aritmética y español pertenecientes al programa de 3° de primaria.

Independientemente de los contenidos trabajados por cada sesión, el programa abarcó temas específicos que fueron trabajados durante toda la intervención. Dichos temas se basan primeramente en la modificación de la conducta con bases cognoscitivas. Este trabajo incluyó las siguientes técnicas:

- a) técnicas de condicionamiento cubierto. (Sensibilización cubierta, reforzamiento positivo cubierto, reforzamiento negativo cubierto)
- b) técnicas de modelamiento.
- c) Psicoterapia racional emotiva.
- d) Autoinstrucciones y autoafirmaciones. (Kazdin, 1996).

Dichas técnicas de modelamiento de conductas, también fueron acompañadas a lo largo de la intervención de motivación y seguimiento de reglas, normas e instrucciones adultas.

El programa diseñado para Pepe constó básicamente de los siguientes temas:

- Se inició el programa con actividades de autoestima, donde se puso a reflexionar sobre sí mismo (conciencia de sí mismo),

durante toda la intervención, se siguió motivando al niño, para que desarrolle su autoestima e interés al aprendizaje.

- Dinámicas donde desarrolle cumplimiento de reglas, conductas adecuadas al lugar y a la edad.
- Posteriormente, se planeó actividades de autoórdenes, autoinstrucciones y autocontrol.
- A continuación, se aplicaron dinámicas sobre estrategias de aprendizaje, para desarrollar la categorización, agrupamientos, sintetización, fragmentación, etc.
- Se continuó con la aplicación mezclada de dinámicas correspondientes a español y matemáticas.
- Para matemáticas, se consideraron actividades que contengan lo siguiente:
 - a) Valor posicional de los números
 - b) Suma, resta, multiplicación y división de uno, dos y tres dígitos.

Para español, se contemplaron juegos con los siguientes contenidos:

- a) División silábica
 - b) Formación de oraciones (partes de la oración)
 - c) Espacio entre palabras
 - d) Escritura correcta de palabras (ortografía)
 - e) Comprensión lectora.
- Se culminó con la intercalación de actividades de socialización, cooperación, compañerismo y confianza aplicadas dentro del grupo.

Para Lupe el programa de intervención constó básicamente en desarrollar, igualmente, su autoestima, para que adquiera seguridad en sí misma, así mismo en poner a reflexión su propio trabajo y aprendizaje; autorregulando su comportamiento (para que permanezca más tiempo en la tarea), todo en conjunto con actividades de contenidos básicos (de 2º, 3º y 4º grados) que fueron necesarios para la niña.

Las actividades de la intervención para Lupe se englobaron de la siguiente manera:

- Se inició el programa con actividades de autoestima, donde reflexionó sobre sí misma (conciencia de sí mismo), durante toda la intervención, se siguió motivando a la niña, para que desarrolle su autoestima e interés al aprendizaje.

- Posteriormente, se planeó actividades de autoórdenes, autoinstrucciones y autocontrol.
- Se continuó con actividades para desarrollar su percepción y en general, sus procesos cognitivos para las próximas sesiones.
- Se prosiguió con la aplicación de dinámicas sobre estrategias de aprendizaje, para desarrollar la categorización, agrupamientos, sintetización, fragmentación, etc.
- Se continuó con la aplicación combinada de dinámicas correspondientes a español y matemáticas.
- Para matemáticas, se consideraron actividades que contengan lo siguiente:
 - a) Valor posicional de los números.
 - b) Suma, resta, multiplicación y división de uno, dos y tres dígitos.
- Para español, se contemplaron juegos con los siguientes contenidos:
 - a) División silábica.
 - b) Formación de oraciones (partes de la oración).
 - c) Segmentación entre palabras.
 - d) Escritura correcta de palabras (ortografía).
 - e) Comprensión lectora.
- Se culminó con la intercalación de actividades de socialización, cooperación, compañerismo y confianza aplicadas dentro del grupo. (El programa detallado se encuentra en el anexo # 3).

En la última fase Evaluación Final se realizó la evaluación posterior a la aplicación del programa para ver qué tantos progresos tuvieron los sujetos y cuáles fueron los obstáculos que se presentaron durante la intervención.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para finalidad de nuestro análisis y discusión de resultados, primeramente, retomaremos los resultados de la evaluación diagnóstica, para poder ubicarnos a partir de dicha evaluación, como punto de partida para nuestra evaluación final.

En cuanto a los problemas de salud tanto Pepe como Lupe son niños considerados como sanos, ya que no presentan ningún problema de salud grave que afecte su desempeño en la escuela. Así como tampoco se encontraron aspectos relevantes en su desarrollo pre, peri y post natal que pudieran influir en su desempeño académico.

Las pruebas psicológicas demuestran que ambos niños pudieran tener problemas de autoestima, que si bien, aunque pudieran ser originados desde casa son reforzados dentro del salón de clases.

En las Pruebas del Dibujo de la Figura Humana (DFH) y de la Familia (DF) se encontró lo siguiente: (Esquivel, Heredia y Lucio, 1999).

- Pepe: En el DFH la puntuación obtenida de acuerdo a los criterios establecidos por Koppitz fue de 2 puntos correspondiente a un nivel bajo. Los indicadores emocionales vienen asociados con inseguridad, retraimiento o depresión y culpa por las conductas socialmente inaceptables. Con respecto al DF, se manifiestan sentimientos de inseguridad e inferioridad, además de dificultades de contacto ambiental o sentimientos de culpa; y desvalorización de los miembros de la familia, perturbaciones en las relaciones interpersonales vinculadas a la inhibición de los sujetos y a una pobre imagen de sí mismos. (Podemos ver como ambas pruebas coinciden con los indicadores y como se complementan).
- Lupe: En el DFH la puntuación obtenida de acuerdo a los criterios establecidos por Koppitz fue de 0 puntos, correspondiente a un nivel inferior debido a serios problemas emocionales. Los indicadores emocionales demuestran dificultad del niño para conectarse con el mundo exterior y con lo que los rodean, lo cual puede indicar tendencia al retraimiento, también indican preocupación e inadecuación. El DF indica una manera agresiva que se tiene ante las presiones externas e igualmente que Pepe se manifiestan dificultades de contacto ambiental o

sentimientos de culpa, desvalorización de los miembros de la familia y perturbaciones en las relaciones interpersonales vinculadas a la inhibición de los sujetos y a una pobre imagen de sí mismos. (Los dibujos realizados por los niños se encuentran en el anexo #1).

Las entrevistas y observaciones realizadas demuestran que, efectivamente, Pepe es un niño muy inquieto, no presta atención a la maestra ni a sus compañeros y no realiza las tareas designadas por el profesor. Sin embargo, Pepe demuestra que con atención e instrucciones sencillas realiza las actividades designadas. Pepe no tiene mucha atención de parte de su mamá y de su maestra; de su mamá, por que trabaja diario y todo el día (en un mercado sobre ruedas); y de la maestra, debido a que manifiesta poca paciencia, poco tiempo para una atención más personalizada e infiere que la problemática de Pepe proviene de su casa, por lo tanto ella no puede hacer mucho. Lupe presenta inestabilidad dentro del aula, ya que en algunas ocasiones está muy distraída y en otras está calmada, pero la mayoría del tiempo está inquieta (busca la forma de pararse o de estar en constante movimiento). Casi no tiene relaciones con sus compañeros, debido a que no la aceptan y es rechazada por el grupo.

Dentro de las pruebas académicas, de manera general, encontramos que Pepe no tiene una adecuada comprensión lectora; sólo reconoce el sujeto y predicado pues están acomodados al principio y final de la oración, respectivamente, tiene claros los tiempos del verbo; no tiene problema para el reconocimiento de sinónimos; no presenta segmentación entre las palabras, tiene claro el concepto de unidades pero no el de decenas; en la seriación responde adecuadamente cuando empiezan números de una cifra, de dos no supo contestar adecuadamente; no tiene problemas para antecesor y sucesor; en las operaciones numéricas, presenta dificultades en la suma de dos dígitos; en la suma de tres dígitos tiene problemas con el número "que se lleva"; en las restas tiene dificultades con operaciones de dos dígitos, resta al revés el primero pero en el segundo suma los números (ver figura 1.1); la multiplicación de un dígito la tiene clara pero en de dos dígitos no pudo resolverla.

9. Realiza las siguientes restas:

$\begin{array}{r} 7 \\ - \\ \hline 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ - \\ \hline 8 \\ 75 \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \\ - \\ \hline 19 \\ 32 \end{array}$
---	--	---

Figura 1.1

Con respecto a Lupe, en el área de lectoescritura, presenta una lectura mecánica regular, en letras, sílabas, palabras y texto tuvo errores de sustitución, rotación, inversión, adición y omisión. En la comprensión de la lectura, entiende instrucciones escritas y enunciados con imágenes; no presenta comprensión lectora de textos (ver figura 1.2); En la habilidad gramatical, sólo reconoce el sujeto de la oración si se encuentra al inicio de la misma; al igual, el predicado es reconocido correctamente si está al final de la oración (ver figura 1.3); no tiene el concepto de adjetivo calificativo; los tiempos del verbo no los tiene claros; tiene claro el significado de sinónimos. Su escritura no es uniforme, no tiene espaciamientos entre palabras, presenta inclinación y no tiene coherencia su texto.

Después de leer el cuento del Principito, Lupe contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué le pasó al avión en que viajaba el Principito?
di'cieto
2. ¿Con quién venía el Principito en el avión?
El motor
3. ¿Quién reparó el avión del Principito?
pu so
4. ¿Por qué era cuestión de vida o muerte reparar el avión?
agüa

Figura 1.2

8.- Subraya el sujeto de las siguientes oraciones.

Las maestras enseñan a leer a sus alumnos.

El caballo recorrió varios kilómetros a galope.

Algunos campesinos siembran maíz.

La amabilidad es la mejor tarjeta de presentación.

9.- Subraya el predicado de las siguientes oraciones.

Mi papá cocina la sopa.

El burro atraviesa el caudaloso río.

El cielo estaba estrellado.

Se peleaban ferozmente los perros.

Figura 1.3

Con respecto al área de matemáticas, dentro del conocimiento de números, identifica sin problema los números del 1 al 10 y de dos dígitos, la escritura de los números presenta omisiones; no tiene claros los conceptos de unidades y decenas (ver figura 1.4); no sabe aplicar las seriaciones (ver figura 1.5); el antecesor y sucesor están claros. En las operaciones numéricas, no resuelve correctamente sumas de un dígito ni de dos dígitos (ver figura 1.6); en la resta, resuelve correctamente las operaciones de un dígito, en las de dos dígitos tiene problemas (resta el número mayor); la multiplicación de un dígito las hace correctamente pero las de dos dígitos no las puede resolver.

5. Agrupa las siguientes figuras en unidades de 3, 5 y en decenas.

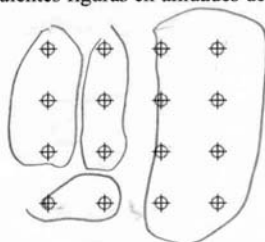


Figura 1.4

6. Completa la siguiente serie:

25, 26, 35, 36, 37, 50, 40, 60

Figura 1.5

8. Realiza las siguientes sumas:

$$\begin{array}{r}
 8 \\
 + \\
 \hline
 5 \\
 14
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 23 \\
 + \\
 \hline
 7 \\
 30
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 35 \\
 + \\
 \hline
 52 \\
 87
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 123 \\
 + \\
 \hline
 52 \\
 175
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 382 \\
 + \\
 \hline
 597 \\
 1179
 \end{array}$$

Figura 1.6

A partir de la aplicación del programa, encontramos que el programa diseñado para atender las necesidades educativas de Pepe no cumplió en su totalidad los objetivos. Sin embargo, si hubo un avance considerable en el área de matemáticas, además de que en el área de conducta también hubo una mejora significativa, como lo veremos más adelante.

Consideramos que Lupe presentó un avance más notorio, tanto en el área de lecto-escritura como en el área de matemáticas, ya que los resultados obtenidos después del programa de intervención sí cumplieron con los objetivos esperados.

A continuación se presentan los resultados de dichas intervenciones, primeramente, de forma cuantitativa y posteriormente retomando los datos en un análisis más cualitativo y formativo.

En los siguientes cuadros podremos ver los resultados cuantitativos que se presentaron en la Pruebas Académicas: (Las pruebas académicas detalladas se encuentran en el anexo #2)

Cuadro # 1. Comparación de puntajes de Pepe en el área de Lecto-escritura.

ÁREA DE LECTO-ESCRITURA			
	NO. DE ACIERTOS		
CONTENIDOS:	Pre-test	Post-test	Puntajes Totales Prueba
- Lengua hablada.	49	51	51
- Lengua escrita.	3	6	6
- Reflexión sobre la lengua.	13	16	17
TOTAL	65	73	74

Como podemos observar el aumento en la puntuación del pre-test al post-test fue de 8 aciertos. Considerando que el total de puntos es de 74 aciertos tenemos que solo tuvo un error después de la aplicación del programa.

Cabe destacar que las pruebas académicas fueron realizadas de tal manera que los contenidos seleccionados y trabajados son los más básicos (comprensión de texto, lectura, escritura, suma, resta, etc.), por lo que cada error es muy significativo, de igual manera cada acierto significa un considerable avance en los contenidos.

En cuanto a los contenidos, Pepe mejoró tanto en la lengua hablada y escrita como en la reflexión sobre la lengua. En la lengua hablada, lee perfectamente palabras, oraciones y cuentos; en la lengua escrita, ya no presentó errores, tuvo buena comprensión de texto (ver figura 1.7), comprensión de instrucciones y la segmentación entre palabras está más definida; en la reflexión sobre la lengua, no tenía muchos problemas, solamente en la identificación del sujeto y el predicado, el avance lo presentó en la identificación del sujeto, en el predicado no puede identificarlo sino está al final de la oración.

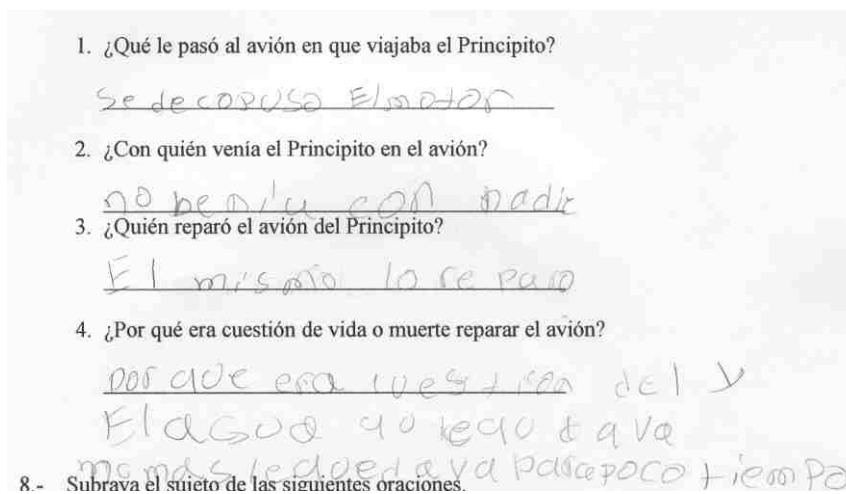


Figura 1.7. Respuestas de Pepe después de leer el Cuento de "El Principito".

Cuadro # 2. Comparación de puntajes de Pepe en el área de Matemáticas.

ÁREA DE MATEMÁTICAS			
	NO. DE ACIERTOS		
CONTENIDOS:	Pre-test	Post-test	Puntajes Totales Prueba
- Los números, sus relaciones y sus operaciones:			
▪ Conteo.	10	10	10
▪ Lectura y escritura.	15	15	15
▪ Agrupamientos en decenas y unidades.	2	3	3
▪ Seriaciones.	6	10	10
▪ Antecesor y sucesor de un número.	8	8	8
▪ Resolución de algoritmos de suma y resta (de 1,2 y 3 dígitos).	2	10	10
▪ Resolución de algoritmo de la multiplicación con 1 y 2 dígitos.	2	3	3
TOTAL	45	59	59

Los resultados de la prueba en el área de matemáticas indican que Pepe aumentó en 14 aciertos del pre-test al post-test. Considerando que el puntaje total es de 59 aciertos, tenemos que no tuvo ni un solo error. Por lo que el avance de Pepe después de la aplicación del programa fue muy significativo en esta área.

Dentro de los contenidos donde tuvo un aumento notable están las seriaciones; en agrupamiento de decenas, en el pre-test no tiene claro el concepto de decena pero para el pos-test demuestra ya conocer dicho concepto (ver figura 1.8). El avance más considerable se presentó en la resolución de sumas y restas, cuando resolvió estas operaciones en la evaluación diagnóstica demostró mucha confusión y poco entendimiento, sin embargo, para la evaluación final (post-test) demuestra completo entendimiento en la resolución de dichas

operaciones (ver figura 1.9). Para los demás contenidos, Pepe no tenía dificultades, por lo que se mantuvo con su puntuación máxima.

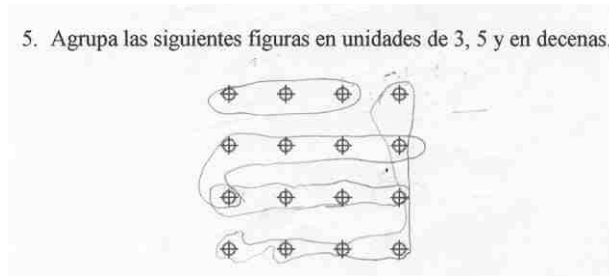


Figura 1.8

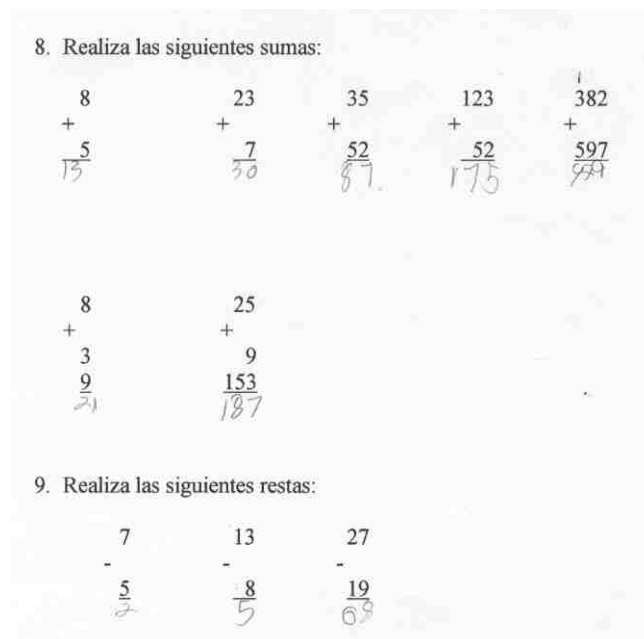


Figura 1.9

Continuando con la evaluación de Pepe, recordaremos que su principal problemática y de donde partían sus necesidades educativas especiales radicaba en su mala conducta, y en consecuencia su rendimiento académico estaba bajo.

Ante esta situación y la aplicación del programa de intervención inclinado a atender esta problemática parte nuestro análisis cualitativo:

Se inició trabajando las primeras sesiones (1-2) conforme al programa. En estas sesiones Pepe presentaba comportamientos de rebeldía, no tenía disposición ante las actividades que se le pedían. En estas sesiones se le pedía a Pepe realizar los juegos correspondientes y él ignoraba las

instrucciones hasta que se le repetían inclusive hasta cinco veces, finalmente las realizaba pero con mucho desinterés (hacía gestos, miraba hacia todos lados y evitaba hacer las actividades distrayéndose con cualquier cosa o situación).

OBSERVACIÓN # 2.

Llegué al salón de Pepe y él denotó desinterés desviando la mirada. Cuando le pedí que viniera conmigo Pepe siguió jugando con su compañero de enfrente pareciendo no escucharme. La maestra y yo repetimos tres veces que viniera conmigo y por fin lo hizo.

Le expliqué que juego íbamos a hacer ("Los juegos tienen reglas"; ver anexo #3) y en qué consistía. Pepe se volteaba a ver hacia las paredes, a su mesa y al piso, no prestando atención a mis instrucciones. Realizó la dinámica casi a la fuerza, es decir, desganado haciendo gestos de flojera e inconformidad.

Para la tercera sesión Pepe fue adquiriendo más interés ante los juegos que se le pedía realizar. (Considero que ésta actitud se debió a que las actividades eran presentadas como juegos, por lo que no se le hacían pesados).

OBSERVACIÓN # 6.

Cuando llegué al salón de Pepe, él me sonrió. Sólo fue necesario decirle una vez que viniera conmigo para que Pepe tomara sus cosas y me hiciera caso. Enseguida me pregunto qué juego íbamos a hacer, le expliqué el juego "para recordar mejor" (ver anexo #3). Pepe lo realizó rápido y con gusto, sonriendo y jugando conmigo. Me pregunta cuándo voy a ir otra vez.

Sin embargo, a pesar de que el interés era notable (ya no realizaba gestos, estaba contento, atendía perfectamente las instrucciones demostrando gusto, etc.), las maestras de Pepe y de USAER informaban

que durante el salón seguía presentando actitudes de rebeldía, sin poner atención y molestando a los compañeros. Por lo que fue necesario ampliar la intervención dentro del aula regular, donde el sujeto aprendiera a conservar el respeto, la atención y todos los aspectos que fueran necesarios para "funcionar" dentro del salón. Así, las actividades planeadas de forma individual se realizaron en el salón de clases. Pepe demostró más interés dentro del aula, participó más en las actividades, su tiempo de atención era más prolongado y sus conductas de molestar a los compañeros se redujeron de manera notable.

OBSERVACIÓN # 12.

Pepe ya se había acostumbrado a que yo fuera y estuviera dentro del salón con todos los compañeros. Él me saluda cordialmente al igual que sus compañeros, trato de no interrumpir la clase. La maestra pone la dinámica "titulares de cuento" (ver anexo #3). Pepe se distrae un poco volteando para molestar a su compañera de atrás, sin embargo, en ese momento le llamo la atención, pidiéndole que ponga atención a la maestra. Realiza la actividad tranquilo y sin desesperarse. Lo felicito por su comportamiento y me retiro.

El papel que se desempeñó dentro del salón fue el de "apoyo" y "supervisión", llamando la atención en las conductas inadecuadas y reforzando las conductas correctas o adecuadas. Dicha ayuda y supervisión, se fue retirando de manera gradual hasta conseguir que el niño realizará por sí solo las conductas adecuadas dentro y fuera del salón, logrando mejorar su aprovechamiento escolar. (Ya casi al final del año escolar, mis visitas se reducían a sólo entrar al salón para preguntar por el comportamiento de Pepe y él se percatara de que estaba al tanto de lo que él hacía en la escuela).

Cabe mencionar que las actividades realizadas dentro y fuera del salón se acompañaron con pláticas con la madre de Pepe donde se estableció la necesidad de un ambiente adecuado dentro de casa (marcar límites, poner atención a las tareas y mejorar la convivencia entre ellos, así como supervisar el círculo de amigos de Pepe), lo que llevaría al niño a adquirir estabilidad emocional, en conjunto con la escuela.

Cuadro # 3. Comparación de puntajes de Lupe en el área de lecto-escritura.

ÁREA DE LECTO-ESCRITURA			
	NO. DE ACIERTOS		
CONTENIDOS:	Pre-test	Post-test	Puntajes Totales Prueba
- Lengua hablada.	37	49	51
- Lengua escrita.	2	6	6
- Reflexión sobre la lengua.	11	16	17
TOTAL	50	71	74

Como podemos ver el aumento en la puntuación del pre-test y el post-test fue de 21 aciertos, por lo que el aumento fue considerablemente alto, además que el número de errores con respecto al puntaje total de la prueba fue de solo 3 errores.

Los contenidos donde denotó un aumento notable son: en la lengua hablada, en la lectura de letras, sílabas, palabras y texto no presentó errores de sustitución, rotación, inversión, adición u omisión como lo hizo en la evaluación diagnóstica; en la lengua escrita, su avance fue en la comprensión de texto (ver figura 1.10), no tuvo errores en esta área; en cuanto a la reflexión sobre la lengua, el avance significativo fue en los tiempos verbales, ya que tiene claro su significado y aplicación. Con respecto a los contenidos que no superó, se encuentra la localización del predicado, ya que ésta solo la hace si el predicado se encuentra al final de la oración.

1. ¿Qué le pasó al avión en que viajaba el Principito?
de sedas corug o

2. ¿Con quién venía el Principito en el avión?
nadie

3. ¿Quién reparó el avión del Principito?
El

4. ¿Por qué era cuestión de vida o muerte reparar el avión?
se iba a caer la a 909

Figura 1.10. Respuestas después de leer el cuento "El Principito".

Cuadro # 4. Comparación de puntajes de Lupe en el área de matemáticas.

ÁREA DE MATEMÁTICAS			
CONTENIDOS:	NO. DE ACIERTOS		
	Pre-test	Post-test	Puntajes Totales Prueba
- Los números, sus relaciones y sus operaciones:			
▪ Conteo.	10	10	10
▪ Lectura y escritura.	14	15	15
▪ Agrupamientos en decenas y unidades.	1	3	3
▪ Seriaciones.	0	4	4
▪ Antecesor y sucesor de un número.	6	8	8
▪ Resolución de algoritmos de suma y resta (de 1,2 y 3 dígitos).	2	9	10
TOTAL	33	49	50

En esta área de matemáticas Lupe tuvo un aumento de 16 puntos del pre-test al pos-test. Considerando que el total de puntaje en la prueba es de 50, tenemos que en total solo tuvo un error.

En cuanto a los contenidos, Lupe superó sus dificultades principalmente en el agrupamiento de unidades y decenas (ver figura 1.11); las seriaciones eran de sus principales dificultades, sin embargo, después del programa Lupe no tuvo ni un error en esta área, asimiló perfectamente el concepto que implican las seriaciones (ver figura 1.12); también logró superar sus dudas en el antecesor y sucesor, no tuvo problemas para la resolución de problemas que implicaran estos contenidos; y el mayor avance radicó en la resolución de algoritmos de suma y resta, en la evaluación diagnóstico denotó grandes lagunas en estos ejercicios, para la evaluación final tenía claro los procedimientos y conceptos que implicaban dichos algoritmos (ver figura 1.13).

Podemos decir que en el área de matemáticas Lupe no tuvo contenidos sin superar, ya que, en todos los contenidos presentó un avance significativo.

5. Agrupa las siguientes figuras en unidades de 3, 5 y en decenas.

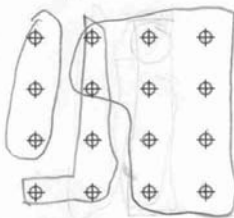


Figura 1.11

6. Completa la siguiente serie:

25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60

Figura 1.12

8. Realiza las siguientes sumas:

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 5 \\ \hline 13 \end{array} \quad \begin{array}{r} 23 \\ + 7 \\ \hline 30 \end{array} \quad \begin{array}{r} 35 \\ + 52 \\ \hline 87 \end{array} \quad \begin{array}{r} 123 \\ + 52 \\ \hline 175 \end{array} \quad \begin{array}{r} 382 \\ + 597 \\ \hline 979 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 3 \\ + 9 \\ \hline 20 \end{array} \quad \begin{array}{r} 25 \\ + 9 \\ \hline 34 \end{array} \quad \begin{array}{r} 153 \\ + 87 \\ \hline 240 \end{array}$$

9. Realiza las siguientes restas:

$$\begin{array}{r} 7 \\ - 5 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 13 \\ - 8 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 27 \\ - 19 \\ \hline 8 \end{array}$$

Figura 1.13

En cuanto al análisis cualitativo tanto de Pepe como de Lupe, se encontró que ambos demostraron más tolerancia ante el trabajo, por ejemplo, al aplicar la evaluación final, ninguno de los niños manifestaron desesperarse (a pesar de que la prueba es un poco extensa) o querer dejar su trabajo, al contrario, se encontraron motivados y seguros, lo que provocó que realizaran la prueba sin dificultades y con gusto.

Pepe y Lupe demostraron más interés en la escuela (poniendo atención, haciendo tareas, obedeciendo y atendiendo indicaciones, etc.), más confianza en sí mismos (viendo sus logros, mejorando su autoconcepto y aumentando su autoestima) y más motivación.

De manera general, las sesiones de intervención realizadas, se hicieron de forma adecuada, ya que, siempre hubo cooperación de la maestra de USAER y de las maestras de Pepe y Lupe.

Se prepararon los materiales con anticipación, por lo que se cumplieron los objetivos planteados en cada sesión.

Durante la intervención, se presentaron algunas dificultades, de las cuales, también se aprenden, ya que servirán para próximas planeaciones y diseños de programas de intervención. Entre las dificultades que se presentaron encontramos la constante suspensión de clases, ésta debida a diferentes razones: días festivos (madres, niños, maestros, etc.) salidas imprevistas que realizaron los niños (pirámides

de Teotihuacan, etc.) y juntas que realizaron los profesores. Además, de días perdidos, debido a exposiciones de maquetas y pláticas que les dieron a los alumnos sobre higiene personal.

Otro aspecto que obstaculiza la intervención planeada, es la cooperación con los padres de familia. Se citó tres veces a la mamá de Pepe y de Lupe para hablar de la importancia de marcar límites en casa, tiempo y dedicación para las tareas, y buenas relaciones entre la familia. Sólo en una ocasión asistieron ambas madres, por lo que no se cumplieron los objetivos esperados para estas personas. Y como la intervención se centra prácticamente en modelamiento de la conducta (en el caso de Pepe) y hábitos constantes de estudio (en el caso de Lupe) consideramos que no es lo mismo el trabajo que se realiza en una intervención, en el caso de los aspectos antes mencionados, si no se ataca la problemática que ocasiona estas malas conductas y la formación de hábitos.

De manera general, estas fueron las dificultades que interfirieron directamente en la intervención, sin embargo, como se mencionó anteriormente, fue más el apoyo que dio la escuela, que los obstáculos que intervinieron; ya que el apoyo de las maestras siempre fue constante, el director no tuvo ningún inconveniente en nuestra intervención y siempre proporcionaron un aula para realizar las intervenciones.

Independientemente, de las dificultades antes mencionadas, existen otros tipos de problemáticas en la realización de trabajos como éste. Por un lado, el tiempo, primeramente hay que realizar la evaluación psicopedagógica donde se arrojen datos para determinar las n.e.e. del sujeto, posteriormente, se elabora el diseño del programa de intervención para culminar en la aplicación de éste. Para cuando se hace la intervención, ésta se presenta un poco desfasada debido a que prácticamente es a finales del curso escolar, donde es más difícil rescatar la atención a las dificultades del sujeto. Y por otro lado, la posición de nosotros como practicantes dentro del centro escolar, es decir, que no es lo mismo pertenecer como trabajador de la institución (por ej. la maestra de USAER) donde se tiene más apertura al trabajo sobre todo con los maestros, y se puede hacer un trabajo más constante y completo con los niños.

CONCLUSIONES.

Partiendo de los objetivos planteados para el informe psicopedagógico, se diseñó y aplicó el programa de intervención que atendió a las necesidades educativas especiales de los alumnos derivados. Los resultados de la aplicación del programa fueron exitosos, debido a que cumplieron los objetivos establecidos.

Existieron puntos cruciales que obstaculizaron y ayudaron a la intervención y que es necesario tomar en cuenta para próximas intervenciones:

- * El apoyo de los maestros regulares fue un poco limitado, lo que hizo más difícil la aplicación del programa.
- * El apoyo de la maestra de USAER fue constante lo que permitió que los maestros regulares cooperaran más.
- * Es importante tomar en cuenta las necesidades que se van presentando para así ajustar el programa de tal manera que cumpla con los objetivos establecidos. En el caso de problemas de conducta es vital que la intervención sea en su mayoría dentro del salón, ya que fuera de éste tiende a no ser efectiva debido a que es necesario la interacción con los compañeros y maestra.
- * La actitud de los compañeros influye en gran parte con los avances que se pueda tener con la intervención, ya que si ésta no cambia (presentando apatía, indiferencia, etc.) el rechazo ante el alumno con n.e.e. sigue latente perjudicando el desempeño del alumno ante el programa.
- * El apoyo de casa, es decir de los padres de familia es crucial en intervenciones como ésta. Los padres de los niños no apoyaron como era necesario por lo que también detiene el proceso de la intervención.
- * El trabajo en equipo (maestros, especialistas, padres de familia, etc) es de vital importancia para la integración de niños con n.e.e., para ello, es necesario que todos posean una visión integradora y estén enfocados hacia los mismos objetivos.

- * La temporalización del programa debe planearse a principios del año escolar para así contar con el tiempo necesario para ir lo más parejo que se pueda con los contenidos. La aplicación del programa se inició de manera tardía, ya que las calificaciones anteriores (reprobatorias) no permitieron que los alumnos pasaran de año.
- * Las actividades a través del juego permiten que los niños presten más atención y desarrollen las habilidades y contenidos que necesitan. Lo cual es un medio básico para la integración de niños con n.e.e.
- * Además de los niños que fueron derivados para este programa, dentro de cada salón, también se encontraban otros niños con n.e.e. que con el programa de intervención fueron beneficiados, por lo que la integración de niños con n.e.e. no sólo permite que éstos accedan al currículo y a la educación regular sino que los demás compañeros también resultan beneficiados con dicha integración.
- * La integración educativa además de ser un derecho para las personas con n.e.e. y del proceso académico que trae consigo (como la preparación del programa de intervención), es un cambio de visión que implica un cambio en los valores de la gente, un cambio de una visión más humanista y justa. No es sólo, ver a la integración como un proceso educativo y social sino como el proceso de tener un mundo para vivir más justo y afable.

Hay aspectos que pueden y deben considerarse para el diseño y aplicación de programas de intervención como este, sin embargo, también existen aspectos que son difíciles de predecirlos, y es necesario de un programa accesible y flexible para ajustes que sean necesarios.

La aplicación de este programa de intervención me permitió adquirir una visión más amplia y práctica acerca de la vida real dentro de las escuelas, además de experiencia y conocimiento al qué hacer y no hacer en circunstancias que se presentan dentro del trabajo diario del psicólogo educativo.

En el trabajo del psicólogo educativo toda experiencia es trascendental, ya que permite una visión más amplia y completa ante cualquier

problemática que pudiera presentar y así tomar decisiones más acertadas. El trabajo diario observado fue muy mecanizado y rutinario de parte de los maestros, por lo que nuestro papel es no perder el gusto de la experiencia, de lo nuevo y diferente, para así no perder la objetividad en nuestro desempeño profesional, ya que **son personas con las que trabajamos y debemos tratarlas como tal.**

RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES

A maestros:

- * El apoyo que brinde tanto el profesor (a) directo de los niños como el de USAER es primordial en la aplicación de los programas de intervención. El apoyo al que me refiero consiste primordialmente en:
 - Aceptación de las nuevas estrategias y/o técnicas de aprendizaje sugeridas para beneficio del alumno.
 - Aplicación de dichas estrategias.
 - Opiniones o sugerencias sobre los resultados que se obtuvieron de las estrategias aplicadas.

- * Es necesario de un maestro que tenga una visión constructivista, debido a que ésta nos ayuda a facilitar la integración de niños con necesidades educativas especiales.

- * La investigación siempre permitirá que un maestro este abierto e informado acerca de las problemáticas, aportaciones e innovaciones presentadas en el ámbito educativo.

- * Hay que recordar que con la aplicación de nuevas estrategias no sólo se beneficia el alumno (a) con necesidades educativas especiales sino que el grupo en general puede beneficiarse de dichas estrategias. Y que adoptar nuevas técnicas o estrategias tampoco quiere decir que el trabajo se haga mayor o pesado inclusive pudiera ser lo contrario. Es decir, que las adaptaciones curriculares no quiere decir que sea más trabajo.

- * El trabajo en equipo (padres, maestros, especialistas, etc.) es necesario para que el alumno supere sus dificultades o para el óptimo resultado de aplicación de programas de intervención.

A padres:

- * El apoyo de los padres es fundamental en el trabajo de sus hijos que presentan necesidades educativas especiales. Este apoyo radica fundamentalmente en:
 - Asistir a las citas que pide la escuela, profesor regular, profesor de USAER, etc.

- Tomar con importancia lo establecido en dichas juntas, cumpliendo con las tareas encomendadas.
 - Discutir los resultados observados durante la aplicación del programa.
- * Es necesario tener una aptitud optimista y cooperativa.
 - * El trabajo en equipo (padres, maestros, especialistas, etc.) es necesario para que el alumno supere sus dificultades o para el óptimo resultado de aplicación de programas de intervención.

A niños y compañeros:

- * El trabajo y esfuerzo solicitado es para beneficio de ellos mismos, no se trata de molestarlos y hacerlos trabajar de más.
- * Es necesario comprender que todos aprendemos de manera distinta y que debemos respetarnos mutuamente (respetar para que nos respeten).
- * Todos podemos aprender de los demás.
- * Siempre hay que apoyar y ayudar a los compañeros, en especial a los que más lo necesiten.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1991). Effective schools for all. Londres: David Fulton.
- AINSCOW, M., ECHEITA, G. y DURK, C. (1993). Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. Madrid: UNESCO.
- BELTRÁN, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- BRANDEN, N. (1997). El poder de la autoestima. Buenos Aires: Paidós.
- BUTELMAN, I. (1998). Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica. Buenos Aires: Paidós.
- CODHEM, (1994). Memorias del Foro de Derechos Humanos del Estado de México. Estado de México: Comisión de Derechos del Estado de México.
- COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (1990). Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza – Psicología.
- DGEE. (1991). Reunión nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa. México: SEP / DGEE.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1995). Todos iguales, todos diferentes. Programas para favorecer la integración escolar: Manual de intervención (Tomo 2). Madrid. ONCE.
- DOCKRELL, J. Y MCSHANE, J. (1997). Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo. Barcelona: Paidós.
- ESQUIVEL, F., HEREDIA, C. Y LUCIO, E. (1999). Psicodiagnóstico clínico del niño. México: El Manual Moderno.

- GARCÍA, I., ESCALANTE, I., OTROS. (2000). La integración educativa en el aula regular: Principios, Finalidades y Estrategias. México: SEP.
- GARCÍA PASTOR, (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona: PPU.
- GARRIDO J. y SANTANA, R. (1998). Adaptaciones Curriculares. Madrid: CEPE.
- GENTILE A. Y WEINSCHELBAUM, S. (2000). La educación en los primeros años no. 21. Integración: Escuela inclusiva y nivel inicial. México: Ediciones Novedades Educativas.
- GONZÁLEZ, E. (1996). Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Editorial CCS.
- KAZDIN, A. (1996). Modificación de conducta. México: Manual Moderno.
- MAJOR, S., WASH, M. (1982). Actividades para niños con problemas de aprendizaje. España: Ceac.
- MEC (1989). Evaluación de la integración escolar. España: MEC.
- MEC / CNREE. (1996). La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid: MEC / CNREE.
- MITTLER, P. (1995). Trabajando en equipo: personas con discapacidad, padres y profesionales. En memorias del primer congreso internacional sobre la discapacidad. "la discapacidad en el año 2000". México.
- MOLINA, S. (1993). Programa para el desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje. Madrid: CEPE.
- PABLO, C. (1987). Experiencias y estudios sobre integración. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PARRILLA, A. (1992). El profesor ante la integración escolar. "Investigación y Formación". Argentina: Cincel.

- PORTER, G. y RICHLER, D. (1991). El cambio en las escuelas canadienses. Ontario: Instituto Roeher.
- REMUS, M. (1995). La integración es un proceso...no solamente filosofía. En memorias del primer congreso internacional sobre la discapacidad. "La discapacidad en el año 2000". México.
- RIOUX, M. (1995). La contradicción de la amabilidad. La claridad de la justicia. Ontario, Canadá: Instituto Roeher.
- ROAF, C. y BINES, H. (1991). Needs, Rights and Opportunities. Developing approaches to special education. Londres: Falmer Press.
- SANZ DEL RÍO S. (1998). Integración escolar de los deficientes: Panorama internacional. (3ª. Ed.). Madrid: Real patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía.
- SCHMELKES, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- SEP, (1993). Plan y Programas de Educación Básica. México: SEP.
- SEP / DEE, (1994). Cuaderno de integración educativa no. 3. Declaración de Salamanca de principios , política y práctica para las necesidades educativas especiales. México: D.E.E. / SEP.
- SEP / DEE. (1994). Cuaderno de la Integración Educativa no. 4. USAER. México: D.E.E. / SEP.
- SEP / N.L. (1994). Un modelo de integración educativa. México: Unidad de integración educativa del estado de Nuevo León / SEP.
- TOLEDO, M. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Madrid: Aula XXI Santillana.
- VALDIVIESO, A. (1991). Nuevas tendencias en Educación Especial. En memorias del Foro Nuevas Tendencias en

Educación Especial. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- VAN STEENLANDT, D. (1991). La integración de niños discapacitados a la educación común. Chile: UNESCO.
- VERDUGO M. (1995). Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras. España: Siglo XXI.
- www.sep.com.mx (s.a.).

ANEXO # 1

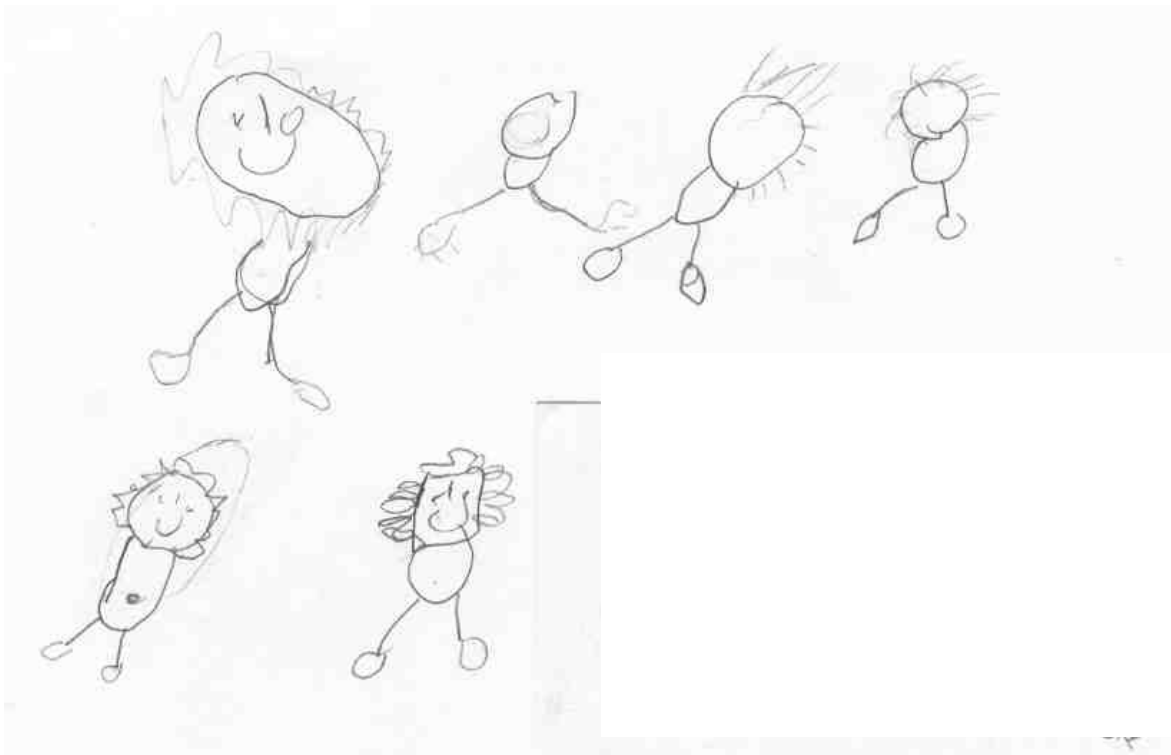
“PRUEBAS DE LA FIGURA HUMANA
Y
DEL DIBUJO DE LA FAMILIA”

PEPE

Dibujo de la Figura Humana

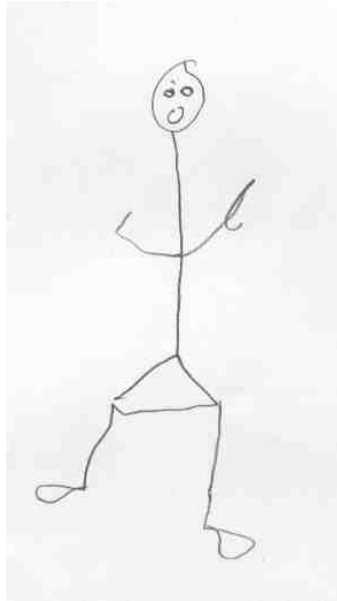


Dibujo de la Familia

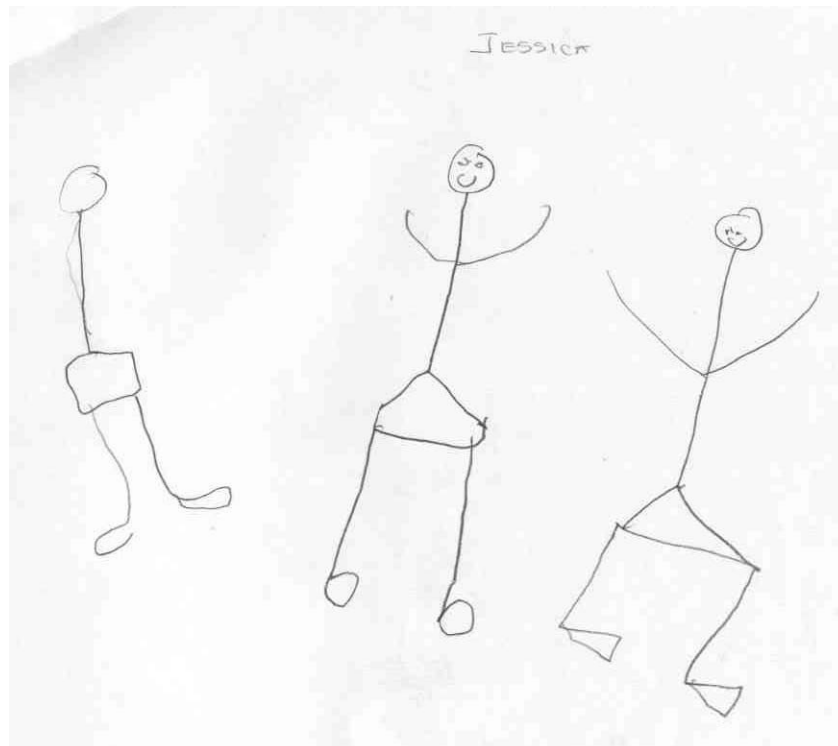


LUPE

Dibujo de la Figura Humana



Dibujo de la Familia



ANEXO # 2
"PRUEBAS ACADÉMICAS"

PRE-TEST PEPE

PRUEBA PSICOPEDAGÓGICA Área Lectoescritura

1.- Lee en voz alta las siguientes letras

t	d	z
m	v	t
p	ll	g
l	ñ	h
s	c	k
b	q	j
n	r	x

2.- Lee en voz alta las siguientes (sílabas)

bla	at
tri	os
bra	tran
cla	brin
lo	cuan
mir	tiuh

3.- Lee en voz alta las siguientes (palabras)

Oscar	hueso
Mañana	compuesta
Macetas	Tallen
Ardilla	Tonatiuh
Ferrocarril	Huitzilopochtli

4.- Lee en voz alta el siguiente (texto)

El día empezaba a alborear.

La granja despertaba con el sonoro clarín del gallo. —llago

Kikiriki anunciaba a todos los animales el comienzo de la jornada.

Los habitantes de la granja salían a recibir la caricia del sol.

Balaba el corderito; relinchaba el potrillo; cacareaba la gallina.

El último en despertar era siempre Chanchito, un hermoso cerdo perezoso.

En alguna ocasión sus vecinos le echaron agua a la cara para despertarlo.

Pero Chanchito continuaba siendo un dormilón incorregible.

5.- Escribe en la línea tu nombre completo. Empieza por tu apellido.

FILMEGOS Ramirez Reynaldo

De los siguientes dibujos, tacha los animales que NO tengan cuatro patas.



6.- Tacha la figura que corresponda al enunciado.

El hombre habla por teléfono.



7.- Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

EL PRINCIPITO

Un día mi avión sufrió un accidente en el desierto.

El motor se descompuso, y como no viajaban conmigo ni pasajeros, ni mecánicos, tuve que repararlo yo mismo.

Era para mí un asunto de vida o muerte, ya que el agua que me quedaba apenas me alcanzaría para poco tiempo.

1. ¿Qué le pasó al avión en que viajaba el Principito?

Se descompuso el motor

2. ¿Con quién venía el Principito en el avión?

con pasajeros

3. ¿Quién reparó el avión del Principito?

El mecánico

4. ¿Por qué era cuestión de vida o muerte reparar el avión?

porque tenía un asunto

8.- Subraya el sujeto de las siguientes oraciones. ✓

Las maestras enseñan a leer a sus alumnos.

El caballo recorrió varios kilómetros a galope.

Algunos campesinos siembran maíz.

La amabilidad es la mejor tarjeta de presentación.

9.- Subraya el predicado de las siguientes oraciones. ✓

Mi papá cocina la sopa.

El burro atraviesa el caudaloso río.

El cielo estaba estrellado.

Se peleaban ferozmente los perros.

10.- Subraya los adjetivos calificativos de las siguientes oraciones. (no lo ven)

La manzana es dulce.

Los volcanes son altos.

El frío invierno no permite salir de casa.

El pan estaba crudo.

El valiente nadador se arrojó al río.

11.- Escribe el tiempo (presente, pretérito o futuro) de los verbos.

1. Raquel FUE ayer a visitar a su tía. pasado

2. Hoy las naranjas ESTAN muy dulces. presente

3. La próxima semana IRE a nadar. futuro

4. Tu visita me DIO mucha alegría. pasado

5. Me DUELE el estómago. presente

12.- Tacha el sinónimo de las siguientes palabras.

DIFÍCIL ~~Complicado~~
Sencillo

AHORRAR ~~Derrochar~~
Guardar

REDUCIR Aumentar
~~Disminuir~~

HIGIENE

Suciedad
~~Limpieza~~

ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Di los nombres del 1 al 10.

2. Identifica qué números son los siguientes:

2 4 6 1 3 10 7

3. Escribe con letra qué números son los que van después:

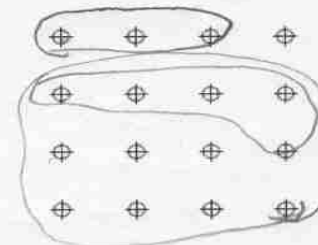
5 cinco 31 res

10 dies 21 veintiuno

4. Escribe los números que a continuación se te dictarán:

<u>11</u>	<u>3</u>
<u>10</u>	<u>18</u>
<u>52</u>	<u>36</u>

5. Agrupa las siguientes figuras en unidades de 3, 5 y en decenas.



6. Completa la siguiente serie:

25, 26, 35, 36, 37, 50, 51, 60

7. Completa los cuadros colocando el número anterior y siguiente:

6 7 8 10 11 12
17 18 19 32 33 34

8. Realiza las siguientes sumas:

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 5 \\ \hline 12 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 23 \\ + 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 0 \\ 35 \\ + 52 \\ \hline 87 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 123 \\ + 52 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 382 \\ + 597 \\ \hline 979 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 3 \\ \hline 9 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 25 \\ + 9 \\ \hline 153 \end{array}$$

9. Realiza las siguientes restas:

$$\begin{array}{r} 7 \\ - 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13 \\ - 8 \\ \hline 75 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 27 \\ - 19 \\ \hline 32 \end{array}$$

10. Realiza las siguientes multiplicaciones:

$$\begin{array}{r} 8 \\ \times 3 \\ \hline 24 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \\ \times 5 \\ \hline 35 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 18 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

11. Completa la siguiente serie:

3, 6, 9, 12, 15, 18, 21

7, 14, 21, 28, 35, 42, 49

POST TEST PEPE

1.- Lee en voz alta las siguientes letras

t	d	z
m	v	t
p	ll	g
l	ñ	h
s	c	k
b	q	j
n	r	x

2.- Lee en voz alta las siguientes (sílabas)

bla	at
tri	os
bra	tran
cla	brin
lo	cuan
mir	tiuh

3.- Lee en voz alta las siguientes (palabras)

Oscar

Mañana

Macetas

Ardilla

Ferrocarril

hueso

compuesta

Tallen

Tonatiuh

Huitzilopochtli

4.- Lee en voz alta el siguiente (texto)

El día empezaba a alborear.

La granja despertaba con el sonoro clarín del gallo.

Kikirikí anunciaba a todos los animales el comienzo de la jornada.

Los habitantes de la granja salían a recibir la caricia del sol.

Balaba el corderito; relinchaba el potrillo; cacareaba la gallina.

El último en despertar era siempre Chanchito, un hermoso cerdo perezoso.

En alguna ocasión sus vecinos le echaron agua a la cara para despertarlo.

Pero Chanchito continuaba siendo un dormilón incorregible.

5.- Escribe en la línea tu nombre completo. Empieza por tu apellido.

Fallejos Ramirez Reynaldo

De los siguientes dibujos, tacha los animales que NO tengan cuatro patas.



6.- Tacha la figura que corresponda al enunciado.

El hombre habla por teléfono.



7.- Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

EL PRINCIPITO

Un día mi avión sufrió un accidente en el desierto.

El motor se descompuso, y como no viajaban conmigo ni pasajeros, ni mecánicos, tuve que repararlo yo mismo.

Era para mí un asunto de vida o muerte, ya que el agua que me quedaba apenas me alcanzaría para poco tiempo.

1. ¿Qué le pasó al avión en que viajaba el Principito?

Se descompuso El motor

2. ¿Con quién venía el Principito en el avión?

no venía con nadie

3. ¿Quién reparó el avión del Principito?

El mismo lo reparó

4. ¿Por qué era cuestión de vida o muerte reparar el avión?

Por que era cuestión de vida

El agua ya quedaba

8.- Subraya el sujeto de las siguientes oraciones.

Las maestras enseñan a leer a sus alumnos.

El caballo recorrió varios kilómetros a galope.

Algunos campesinos siembran maíz.

La amabilidad es la mejor tarjeta de presentación.

9.- Subraya el predicado de las siguientes oraciones.

Mi papá cocina la sopa.

El burro atraviesa el caudaloso río.

El cielo estaba estrellado.

Se peleaban ferozmente los perros.

10.- Subraya los adjetivos calificativos de las siguientes oraciones.

La manzana es dulce.

Los volcanes son altos.

El frio invierno no permite salir de casa.

El pan estaba crudo.

El valiente nadador se arrojó al río.

11.- Escribe el tiempo (presente, pretérito o futuro) de los verbos.

1. Raquel FUE ayer a visitar a su tía. Pasado

2. Hoy las naranjas ESTAN muy dulces. Presente

3. La próxima semana IRE a nadar. FUTURO

4. Tu visita me DIO mucha alegría. Pasado

5. Me DUELE el estómago. Presente

12.- Tacha el sinónimo de las siguientes palabras.

DIFÍCIL ~~Complicado~~
Sencillo

AHORRAR Derrochar
~~Guardar~~

REDUCIR Aumentar
~~Disminuir~~

HIGIENE

Suciedad
Limpieza

ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Di los nombres del 1 al 10.

2. Identifica qué números son los siguientes:

2 4 6 1 3 10 7

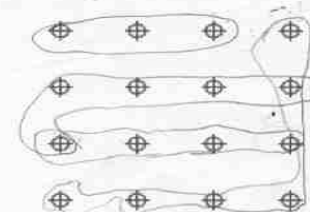
3. Escribe con letra qué números son los que van después:

5 cinco 3 tres
10 diez 21 veintiuno

4. Escribe los números que a continuación se te dictarán:

6 53
12 505

5. Agrupa las siguientes figuras en unidades de 3, 5 y en decenas.



6. Completa la siguiente serie:

25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60

7. Completa los cuadros colocando el número anterior y siguiente:

7 11

18 33

8. Realiza las siguientes sumas:

$$\begin{array}{r} 8 \\ + \\ \hline 13 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 23 \\ + 7 \\ \hline 30 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 35 \\ + \\ \hline 87 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 123 \\ + \\ \hline 175 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 382 \\ + \\ \hline 999 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 3 \\ \hline 21 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 25 \\ + 9 \\ \hline 153 \\ 187 \end{array}$$

9. Realiza las siguientes restas:

$$\begin{array}{r} 7 \\ - \\ \hline 2 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 13 \\ - \\ \hline 8 \\ 5 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 27 \\ - \\ \hline 19 \\ 68 \end{array}$$

10. Realiza las siguientes multiplicaciones:

$$\begin{array}{r} 8 \\ \times 3 \\ \hline 24 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 7 \\ \times 5 \\ \hline 35 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 18 \\ \times 3 \\ \hline 54 \end{array}$$

11. Completa la siguiente serie:

3, 6, 9, 12, 15, 18, 21

7, 14, 21, 28, 35, 42, 49 56

PRE-TEST
LUPE

PRUEBA PSICOPEDAGÓGICA
Área Lectoescritura

1.- Lee en voz alta las siguientes letras

t	d -b	z
m	v	t
p	ll	g
l	ñ	h
s	c	k
b	q -p	j
n	r	x

2.- Lee en voz alta las siguientes (sílabas)

bla	at
tri	os
bra	tran
cla	brin
lo	cuan
mir	tiuh

3.- Lee en voz alta las siguientes (palabras)

Oscar
Mañana
Macetas
Ardilla
Ferrocarril

hueso
compuesta
Tallen
Tonatiuh
Huitzilopochtli

4.- Lee en voz alta el siguiente (texto)

El día empezaba a alborar.

La granja despertaba con el sonoro clarín del gallo.

Kikiriki anunciaba a todos los animales el comienzo de la jornada.

Los habitantes de la granja salían a recibir la caricia del sol.

Balaba el corderito; relinchaba el potrillo; cacareaba la gallina.

El último en despertar era siempre Chanchito, un hermoso cerdo perezoso.

En alguna ocasión sus vecinos le echaron agua a la cara para despertarlo.

Pero Chanchito continuaba siendo un dormilón incorregible.

5.- Escribe en la línea tu nombre completo. Empieza por tu apellido.

Jessica Alejandra Ponce Castillejo

De los siguientes dibujos, tacha los animales que NO tengan cuatro patas.



6.- Tacha la figura que corresponda al enunciado.

El hombre habla por teléfono.



7.- Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

EL PRINCIPITO

Un día mi avión sufrió un accidente en el desierto.

El motor se descompuso, y como no viajaban conmigo ni pasajeros, ni mecánicos, tuve que repararlo yo mismo.

Era para mí un asunto de vida o muerte, ya que el agua que me quedaba apenas me alcanzaría para poco tiempo.

1. ¿Qué le pasó al avión en que viajaba el Principito?

el desierto

2. ¿Con quién venía el Principito en el avión?

El motor

3. ¿Quién reparó el avión del Principito?

yo

4. ¿Por qué era cuestión de vida o muerte reparar el avión?

agua

8.- Subraya el sujeto de las siguientes oraciones.

Las maestras enseñan a leer a sus alumnos.

El caballo recorrió varios kilómetros a galope.

Algunos campesinos siembran maíz.

La amabilidad es la mejor tarjeta de presentación.

9.- Subraya el predicado de las siguientes oraciones.

Mi papá cocina la sopa.

El burro atraviesa el caudaloso río.

El cielo estaba estrellado.

Se peleaban ferozmente los perros.

10.- Subraya los adjetivos calificativos de las siguientes oraciones.

La manzana es dulce.

Los volcanes son altos.

El frío invierno no permite salir de casa.

El pan estaba crudo.

El valiente nadador se arrojó al río.

11.- Escribe el tiempo (presente, pretérito o futuro) de los verbos.

1. Raquel FUE ayer a visitar a su tía. futuro

2. Hoy las naranjas ESTAN muy dulces. presente

3. La próxima semana IRE a nadar. futuro

4. Tu visita me DIO mucha alegría. presente

5. Me DUELE el estómago. futuro

12.- Tacha el sinónimo de las siguientes palabras.

DIFÍCIL

Complicado
~~Simple~~

AHORRAR

~~Derrochar~~
Guardar

REDUCIR

Aumentar
Disminuir

HIGIENE

Suciedad
Limpieza

ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Di los nombres del 1 al 10.

2. Identifica qué números son los siguientes:

2 4 6 1 3 10 7

3. Escribe con letra qué números son los que van después:

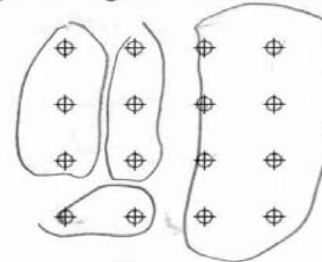
5 cinco 3 tres

10 dies 21 veintiuno

4. Escribe los números que a continuación se te dictarán:

11 once 54 cuarenta y cuatro
18 dieciocho 36 treinta y seis

5. Agrupa las siguientes figuras en unidades de 3, 5 y en decenas.



6. Completa la siguiente serie:

25, 26, 35, 36, 37, 50, 40, 60

7. Completa los cuadros colocando el número anterior y siguiente:

7 11

18 33

8. Realiza las siguientes sumas:

$$\begin{array}{r} 8 \\ + \\ \hline 5 \\ 14 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 23 \\ + \\ \hline 7 \\ 7 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 35 \\ + \\ \hline 52 \\ 97 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 123 \\ + \\ \hline 52 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 382 \\ + \\ \hline 597 \\ 1199 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \\ + \\ \hline 3 \\ 9 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 25 \\ + \\ \hline 9 \\ 153 \end{array}$$

9. Realiza las siguientes restas:

$$\begin{array}{r} 7 \\ - \\ \hline 5 \\ 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 13 \\ - \\ \hline 8 \\ 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 27 \\ - \\ \hline 19 \\ 12 \end{array}$$

10. Realiza las siguientes multiplicaciones:

$$\begin{array}{r} 8 \\ \times \\ \hline 3 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7 \\ \times \\ \hline 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 18 \\ \times \\ \hline 3 \end{array}$$

11. Completa la siguiente serie:

3, 6, _____, 12, _____, _____, 21

7, 14, _____, 28, _____, _____, 49

POST-TEST

LUPE

1.- Lee en voz alta las siguientes letras

t	d	z
m	v	t
p	ll	g
l	ñ	h
s	c	k
b	q	j
n	r	x

2.- Lee en voz alta las siguientes (sílabas)

bla	at
tri	os
bra	tran
cla	brin
lo	cuan
mir	tiuh

3.- Lee en voz alta las siguientes (palabras)

Oscar	hueso
Mañana	compuesta
Macetas	Tallen
Ardilla	Tonatiuh
Ferrocarril	Huitzilopochtli

4.- Lee en voz alta el siguiente (texto)

El día empezaba a alborar.

La granja despertaba con el sonoro clarín del gallo.

Kikirikí anunciaba a todos los animales el comienzo de la jornada.

Los habitantes de la granja salían a recibir la caricia del sol.

Balaba el corderito; relinchaba el potrillo; cacareaba la gallina.

El último en despertar era siempre Chanchito, un hermoso cerdo perezoso.

En alguna ocasión sus vecinos le echaron agua a la cara para despertarlo.

Pero Chanchito continuaba siendo un dormilón incorregible.

5.- Escribe en la línea tu nombre completo. Empieza por tu apellido

JESSICA Alejandra robeca
Castillo

De los siguientes dibujos, tacha los animales que NO tengan cuatro patas.



6.- Tacha la figura que corresponda al enunciado.

El hombre habla por teléfono.



7.- Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

EL PRINCIPITO

Un día mi avión sufrió un accidente en el desierto.

El motor se descompuso, y como no viajaban conmigo ni pasajeros, ni mecánicos, tuve que repararlo yo mismo.

Era para mí un asunto de vida o muerte, ya que el agua que me quedaba apenas me alcanzaría para poco tiempo.

1. ¿Qué le pasó al avión en que viajaba el Principito?

de secos cosas

2. ¿Con quién venía el Principito en el avión?

nadie

3. ¿Quién reparó el avión del Principito?

El

4. ¿Por qué era cuestión de vida o muerte reparar el avión?

se iba a acabar la agua

8.- Subraya el sujeto de las siguientes oraciones.

Las maestras enseñan a leer a sus alumnos.

El caballo recorrió varios kilómetros a galope.

Algunos campesinos siembran maíz.

La amabilidad es la mejor tarjeta de presentación.

9.- Subraya el predicado de las siguientes oraciones.

Mi papá cocina la sopa.

El burro atraviesa el caudaloso río.

El cielo estaba estrellado.

Se peleaban ferozmente los perros.

10.- Subraya los adjetivos calificativos de las siguientes oraciones.

La manzana es dulce.

Los volcanes son altos.

El frío invierno no permite salir de casa.

El pan estaba crudo.

El valiente nadador se arrojó al río.

11.- Escribe el tiempo (presente, pretérito o futuro) de los verbos.

1. Raquel FUE ayer a visitar a su tía. Pasado

2. Hoy las naranjas ESTAN muy dulces. Presente

3. La próxima semana IRE a nadar. FUTURO

4. Tu visita me DIO mucha alegría. Pasado

5. Me DUELE el estómago. Presente

12.- Tacha el sinónimo de las siguientes palabras.

DIFÍCIL

~~Complicado~~
Sencillo

AHORRAR

~~Derrochar~~
Guardar

REDUCIR

Aumentar
~~Disminuir~~

HIGIENE

Suciedad

~~Limpieza~~

ÁREA DE MATEMÁTICAS

1. Di los nombres del 1 al 10.

2. Identifica qué números son los siguientes:

2 4 6 1 3 10 7

3. Escribe con letra qué números son los que van después:

5 cinco 3 tres

10 diez 21 veintiuno

4. Escribe los números que a continuación se te dictarán:

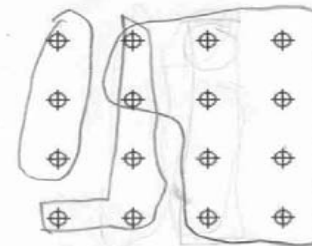
once / /

105

33 / /

57

5. Agrupa las siguientes figuras en unidades de 3, 5 y en decenas.



6. Completa la siguiente serie:

25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60

7. Completa los cuadros colocando el número anterior y siguiente:

$\boxed{6}$ 7 $\boxed{8}$ $\boxed{10}$ 11 $\boxed{12}$
 $\boxed{5}$ 18 $\boxed{19}$ $\boxed{32}$ 33 $\boxed{34}$

8. Realiza las siguientes sumas:

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 5 \\ \hline 13 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 23 \\ + 7 \\ \hline 30 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 35 \\ + 52 \\ \hline 87 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 123 \\ + 52 \\ \hline 175 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 382 \\ + 597 \\ \hline 979 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 8 \\ + 3 \\ \hline 11 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 25 \\ + 9 \\ \hline 34 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 9 \\ + 153 \\ \hline 162 \end{array}$$

9. Realiza las siguientes restas:

$$\begin{array}{r} 7 \\ - 5 \\ \hline 2 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 13 \\ - 8 \\ \hline 5 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 27 \\ - 19 \\ \hline 8 \end{array}$$

10. Realiza las siguientes multiplicaciones:

$$\begin{array}{r} 8 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 7 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 18 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

11. Completa la siguiente serie:

3, 6, _____, 12, _____, _____, 21

7, 14, _____, 28, _____, _____, 49

ANEXO # 3
"PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN"

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará su autoestima desde la conciencia de sí mismo, a través del Juego " Que tal soy para esto" que realizará de manera individual con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 1

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">Autoestima	<p>Se hace una escala en cm. sobre el suelo. El niño primero calcula lo lejos que cree llegar al saltar y cayendo con ambos pies al mismo tiempo. Enseguida ejecuta el salto. Después el niño hace un nuevo calculo y vuelve a saltar, repitiendo este patrón durante aprox. 10 ciclos.</p> <p>Hasta que tanto la distancia estimada como la brincada sean más o menos idénticas.</p> <p>Se pone a discusión la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none">Gis	<p>No. de errores implicados en el juego. Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno deberá comprender la importancia de las reglas, mediante el juego "los juegos tienen reglas", de manera individual y con guía del instructor, con un máximo de error del 20%, en el cuál debe comprender la importancia de las reglas.*

Sesión: 2

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Cumplimiento de reglas▪ Aplicación dentro y fuera del aula.▪ Conductas adecuadas al lugar y edad.	<p>Esencialmente se trata de que el niño decidan y piensen en las cualidades que tienen los juegos, al mencionar que muchos juegos tienen reglas, el instructor tratará de que responda a la pregunta ¿y para que son las reglas?.</p> <p>El niño contestará diferentes motivos los cuales se tratará de relacionarlos con otras reglas que no tengan que ver en juegos. Las respuestas obtenidas las irá escribiendo en el pizarrón.</p> <p>Poner a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Pizarrón▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego. Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno adquirirá nociones de categorización y organización del pensamiento, además de encontrarle importancia a la comunicación escrita, a través del juego "ponlo por categorías" de manera individual y con ayuda del instructor, con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 5

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Estrategia de aprendizaje.▪ Categorización▪ Cumplimiento de reglas a través de juegos.▪ Motivación hacia el aprendizaje de la escritura.	<p>Se empieza con una actividad simple de codificación. El instructor escribe dos o más símbolos en el pizarrón y le adscribe a cada uno movimientos específicos. Por ejemplo: * equivaldría a "brincar en un solo pie"; / a "saltar dando media vuelta en el aire". De esta manera el niño aprende a leer un código formado por los siguientes símbolos: //*++/** y se moverá en la forma y consecuencias correctas. El alumno formará categorías dentro de determinados movimientos. Se pone a reflexión el juego.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Gis▪ Pizarrón	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno aprenderá a sintetizar y fragmentar como una estrategia de aprendizaje participando en el juego "para recordar mejor" con un máximo de error del 20% de forma individual.*

Sesión: 6

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Estrategia de aprendizaje.▪ Sintetizar y fragmentar	<p>Se ponen nueva marcas en un semicírculo separándolas unos 60cm. entre sí. Primero el niño observa la manera como el instructor ejecuta una serie de movimientos (5 al principio) en orden y en los lugares marcados. Después se agregan un sexto movimiento y el niño intenta copiarlo y después un séptimo, octavo, etc. hasta que ya no pueda recordar el orden correcto.</p> <p>A continuación se introduce el concepto "agrupar" que en este caso se podría hacer las tareas de 3 en 3 teniendo una cualidad que los diferencie de los demás movimientos.</p> <p>Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará sus habilidades de autoórdenes y autoinstrucciones a través del juego "háblense a sí mismos" de manera individual y con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 3

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">Autoórdenes y autoinstrucciones	<p>Se hacen varias marcas sobre el suelo con una distancia de 60 cm. aprox. Se trata de que al llegar a cada una de ellas el niño realice algún movimiento físico (saltos, vueltas). Al comenzar el juego, se le enseña al niño lo que debe hacer al llegar a cada marca. Las instrucciones se les da y se les vuelve a repetir en medida que los niños realicen el recorrido. A continuación será el niño mismo el que se vaya diciendo en voz alta los movimientos que deben hacer en cada segmento. Por último los niños resolverán la tarea dándose las instrucciones en silencio. Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad de autocontrol a partir del juego " no siempre se ahorra un tiempo"de manera individual con ayuda del instructor cumpliendo con un máximo del 20% de error.*

Sesión: 4

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Autocontrol	<p>Primeramente el niño hace una lista de cuanto hay en un cuarto y después de tocar los objetos y de examinarlos describe sus características.</p> <p>Después, el juego consiste en que trate de describir objetos similares existentes en otro cuarto que visite sin necesidad de tocarlos. Finalmente se comparan ambas listas y se discuten los resultados.</p> <p>Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Papel▪ Lápiz▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad de cooperación jugando "yo te ayudaré a ganar" con su grupo, teniendo un máximo del 20 % de error.*

Sesión: 9

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Socialización▪ Cooperación en grupo.	<p>Se trata de corretear. Dos niños se ponen cara a cara tomados de las manos mientras que un tercero intenta alcanzar a uno de los primeros designando con anterioridad para esto. Por lo tanto, el niño no designado deberá moverse de un lado a otro manteniendo a su compañero a distancia del que quiera atraparlo.</p> <p>Se pone a discusión la actividad.</p>		<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad de socialización mediante la confianza mutua, mediante el juego "ojos vendados" que se hará en grupo y con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 15

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Socialización▪ Confianza mutua.	<p>Un niño conduce a otro vendado de los ojos a través de una serie de obstáculos en el patio o en el aula cuidando que no corran peligro de lastimarse. El objeto es conducir limpiamente a su compañero tan aprisa como sea posible, sin tocar ninguno de los obstáculos. Se pone a discusión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Venda para los ojos▪ Objetos que sirvan de obstáculo.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad de socialización considerando el valor de la honestidad, a través del juego grupal "Eso es hacer trampa" tomando como máximo al 20% de error.*

Sesión: 16

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Socialización▪ Valores: honestidad	<p>Consiste en lanzar una pelota por un pizarrón o pantalla grande de un equipo a otro, se anota si se atrapa la pelota antes de que rebote. En cada caso el equipo que atrape debe marcar su puntaje. No se les permite ver los esfuerzos del equipo contrario. A uno de los equipos se le pide que haga trampa. El equipo que será el perdedor probablemente empezará a percibir el problema constituido por el equipo tramposo. Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Pelota▪ Pizarrón o pantalla grande.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad básica de percepción a partir de la realización de la dinámica "pasatiempo de noticias" hecha de manera individual con guía del instructor y con un margen de error del 30%*

Sesión: 5

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Habilidades básicas: percepción▪ Español	<p>Se le pide al niño recortar columnas de periódico de interés para los alumnos. En la parte superior de cada columna escribe el instructor lo que han de buscar (letras, palabras, etc) y subrayarlo cuantas veces lo vean.</p> <p>Se hace una conclusión de la actividad para poder reflexionar.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Recortes de noticias▪ Lápiz, colores o marcadores.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad básica de percepción visual mediante el juego "Clasificación de objetos" con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 9

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Percepción visual▪ Clasificación▪ Categorización	<p>Se le va a presentar al alumno una variedad de objetos. Tiene que clasificar según el color, la forma, el tamaño, la textura o alguna otra característica en común. Se va a ver con que rapidez es capaz de hacerlo.</p> <p>Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Diferentes objetos para poder clasificarlos	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará la dinámica "como reconocer animales" para desarrollo de su percepción visual y escritura correcta de las palabras, con un máximo de error del 30 %.*

Sesión: 5

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Percepción visual▪ Escritura correcta de palabras.	<p>En fichas blancas de 3 x 5 cm. dibujamos o pegamos fotografías de animales diversos. Al niño se le enseña la foto y tiene que identificar al animal y decir la letra primera y última de su nombre.</p> <p>Por ejemplo: si reconocemos un león, tiene que decir l y n. Las palabras que conteste correctamente las irá escribiendo en su cuaderno.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Recortes de animales	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: El alumno desarrollará su percepción visual y escritura de palabras mediante la dinámica "Labor de detectives" con un máximo de error del 70 %.

Sesión: 4

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Percepción visual▪ Escritura correcta de palabras.	<p>La actividad consiste en decirle que va hacer detective de consonantes. Tienen que encontrar en el aula objetos cuyo nombre empiece con consonante. Se ponen las consonantes en el pizarrón y dibujan el objeto y letra por la que piensa (nombre completo del objeto). Pueden dibujarlo también en sus cuadernos.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuaderno▪ Láliz▪ Colores▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará de forma individual la dinámica " Descubrimiento de palabras" para desarrollar sus habilidades de percepción, escritura y división silábica, con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 7

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Percepción visual▪ Lectoescritura▪ División silábica▪ Escritura correcta de palabras.▪ Espacio entre palabras.	<p>Se va a poner en el pizarrón el nombre de una fiesta (por ejemplo; día de muertos). Se les da 10 min. Para ver cuantas palabras escondidas es capaz de encontrar relacionadas con dicha fiesta. Las palabras encontradas son formadas únicamente por las letras escritas en el pizarrón, es decir, las letras que constituye las palabras de la fiesta propuesta. Las palabras encontradas las escribirá divididas en sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Papel▪ Lápiz▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará dentro del grupo la dinámica " Descubrimiento de palabras" para desarrollar sus habilidades de percepción, escritura y división silábica, con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 8

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Percepción visual▪ Lectoescritura▪ División silábica▪ Escritura correcta de palabras.▪ Espacio entre palabras.	<p>Se va a poner en el pizarrón el nombre de una fiesta (por ejemplo; día de muertos). Se les da 10 min. Para ver cuantas palabras escondidas son capaces de encontrar relacionadas con dicha fiesta. Las palabras encontradas son formadas únicamente por las letras escritas en el pizarrón, es decir, las letras que constituye las palabras de la fiesta propuesta. Las palabras encontradas las escribirá divididas en sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Papel▪ Lápiz▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno de forma individual escribirá palabras divididas en sílabas que deberá encontrar a partir de la dinámica " Descubrimiento de palabras", con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 8

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Lecto-escritura▪ División silábica▪ Escritura correcta de palabras.▪ Espacio entre palabras.	<p>Se va a poner en el pizarrón el nombre de una fiesta (por ejemplo; día de muertos). Se les da 10 min. Para ver cuantas palabras escondidas son capaces de encontrar relacionadas con dicha fiesta. Las palabras encontradas son formadas únicamente por las letras escritas en el pizarrón, es decir, las letras que constituye las palabras de la fiesta propuesta. Las palabras encontradas las escribirá divididas en sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Papel▪ Lápiz▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno escribirá palabras divididas en sílabas que deberá encontrar a partir de la dinámica " Descubrimiento de palabras", realizada dentro de su grupo, con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 13

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Lecto-escritura▪ División silábica▪ Escritura correcta de palabras.▪ Espacio entre palabras.	<p>Se va a poner en el pizarrón el nombre de una fiesta (por ejemplo; día de muertos). Se les da 10 min. Para ver cuantas palabras escondidas son capaces de encontrar relacionadas con dicha fiesta. Las palabras encontradas son formadas únicamente por las letras escritas en el pizarrón, es decir, las letras que constituye las palabras de la fiesta propuesta. Las palabras encontradas las escribirá divididas en sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Papel▪ Lápiz▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno escribirá oraciones como lo pide la dinámica "Formar oraciones" realizada de manera individual y guía del instructor, con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 6

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ División silábica▪ Formación de oraciones▪ Escritura correcta de palabras (ortografía).▪ Espacio entre palabras.	<p>El instructor escribirá en el pizarrón palabras, el niño tiene que formar oraciones congruentes a dichas palabras, tiene 20 minutos para realizar la actividad. Las palabras escritas sobre el pizarrón estarán divididas en sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Lápiz▪ Papel▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno distinguirá las partes de la oración como lo pide la dinámica "Formar oraciones" realizada de manera individual y guía del instructor, con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 7

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ División silábica▪ Formación de oraciones▪ Escritura correcta de palabras (ortografía).▪ Espacio entre palabras.	<p>El instructor escribirá en el pizarrón palabras, el niño tiene que formar oraciones congruentes a dichas palabras, tiene 20 minutos para realizar la actividad.</p> <p>Las palabras escritas sobre el pizarrón estarán divididas en sílabas. Dentro de cada oración debe señalar el sujeto, predicado, núcleo del sujeto y núcleo del predicado.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Lápiz▪ Papel▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno formará palabras y dividirá en sílabas, a través de la dinámica "tarjetas de abecedario" de manera individual y con ayuda del instructor, con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 6

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ División silábica.▪ Escritura correcta de palabras (ortografía)	El instructor da al niño tarjetas con las letras del abecedario. Se le muestran imágenes de objetos y el alumno debe formar con las tarjetas, la palabra del objeto señalado. Después de escribir la palabra, la dividirá en sílabas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Tarjetas con el abecedario▪ Gis▪ Recortes o ilustraciones de diversos objetos.	No. de errores implicados en el juego. Máximo el 30% de error.

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno participará en la dinámica "formar unidades y decenas" desarrollando el concepto de unidades y decenas, con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 10

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Ordenación de números (unidades y decenas)▪ Suma y resta de uno y dos dígitos.	Se le proporciona al niño una cantidad aproximada de 50 objetos (piedras, semillas, palitos, etc). El instructor le dará una cantidad para que tome de los objetos, estos los agrupará en decenas y unidades. Este tendrá que escribir la cantidad que se le indicó. Después de varios ciclos, se le pide que forme operaciones con las cantidades manejadas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Alrededor de 50 objetos.▪ Lápiz▪ Papel	No. de errores implicados en el juego. Máximo el 30% de error.

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno formará grupos de decenas y unidades de acuerdo a la dinámica "quienes tienen igual" con un máximo de error del 30% y de manera individual con guía del instructor.*

Sesión: 7

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">Orden de los números (concepto de unidades y decenas)	<p>Se van a colocar diferentes objetos en la mesa (80 aprox.) Se le da al niño un juego de tarjetas que tengan escrito de distintas formas el concepto de decena, por ejemplo: 10 corcholatas, 1 decena, 10 unidades, etc.</p> <p>Debe tomar de la mesa la cantidad mencionada en la tarjeta. Posteriormente, se le da una sola tarjeta y el deberá encontrar el juego de tarjetas que corresponda a la cantidad solicitada.</p> <p>Se pone a reflexión los conceptos de unidades y decenas. Se empieza a introducir el concepto de centenas.</p>	<ul style="list-style-type: none">Alrededor de 80 objetosTarjeta que contengan la cantidad de objetos de distinta forma: 1 decena 10 unidades 10 corcholatas 1 decena y 0 unidades	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno deletreará y dividirá en sílabas palabras, por medio del juego "deletreo de palabras" con un máximo de error del 30 %*

Sesión: 5

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Percepción auditiva.▪ División silábica▪ Deletreo de palabras▪ Escritura correcta (ortografía).	El instructor dice en voz alta una serie de palabras y el niño en primer lugar tiene que deletrear la palabra, después la divide en sílabas y termina escribiéndola en el pizarrón o cuaderno.	<ul style="list-style-type: none">▪ Gis▪ Cuaderno▪ Lápiz	No. de errores implicados en el juego. Máximo el 30% de error.

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará la dinámica "¿qué número es el mío?" para resolver operaciones de suma, resta, multiplicación o división, con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 10

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">Operaciones de suma, resta, multiplicación y división.	<p>El instructor debe tener tarjetas que contengan diversas operaciones y problemas matemáticos. El instructor escoge una y la pone al reverso sobre la mesa. Se le pide que tiene que adivinar el número u operación formulando preguntas que sólo puedan responderse con un sí o con un no. Se le dará un tiempo limitado para adivinar los números.</p>	<ul style="list-style-type: none">Tarjetas que contengan números o diversas operaciones.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno resolverá ejercicios de las cuatro operaciones básicas hasta 3 dígitos, a partir del juego "Tormenta de operaciones" que se realizará en el grupo, con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 8

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Suma de uno, dos y tres dígitos▪ Resta de uno, dos y tres dígitos▪ Multiplicación de uno y dos dígitos▪ División de uno y dos dígitos	<p>Se divide la clase en grupos de 2 ó 3 alumnos. El instructor dirá un número por ejemplo 50, los equipos tendrán que escribir todas las combinaciones aritméticas posibles que den como resultado final el número asignado, por ejemplo: 10×5, $25 + 25$, $100 / 2$. Se dará un punto por la combinación de la suma, 2 por la resta, 3 por la multiplicación, 4 por la división y 5 por las fracciones. Cuando termine el tiempo establecido. Se verá que equipo ha conseguido mayor puntaje, se pondrán los resultados de todos los equipos para rectificar que estén correctos, por cada respuesta errónea se quitarán 2 puntos.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Lápiz▪ Cuaderno▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno resolverá ejercicios de las cuatro operaciones básicas hasta dos dígitos, a partir del juego "Tormenta de operaciones" que se realizará en forma individual y con guía de instructor, con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 14

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Suma de uno y dos dígitos▪ Resta de uno y dos dígitos▪ Multiplicación de uno y dos dígitos▪ División de uno y dos dígitos	<p>El instructor dirá un número por ejemplo 10, el alumnos tendrá que escribir todas las combinaciones aritméticas posibles que den como resultado final el número asignado, por ejemplo: $8 + 2$, 5×2, $20 / 2$. Se tratará de hacer en el tiempo menos posible.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Lápiz▪ Cuaderno▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará operaciones de suma, resta, multiplicación y división con 1 y 2 dígitos, en la dinámica "contabilización de objetos clasificados" que se hará de manera individual, con guía del instructor y con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 5

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Suma de 1 y 2 dígitos▪ Resta de 1 y 2 dígitos▪ Multiplicación de 1 y dos dígitos▪ División de 1 y 2 dígitos.	<p>El instructor le proporcionará al niño sobres con grupos pequeños de objetos, tales como 3 botones, 3 clips, tres semillas, etc. Los niños tendrán que ver cuantos tienen en total y escribir 5 operaciones matemáticas que puedan efectuar con esos objetos, por ejemplo:</p> $3 + 3 + 3 = 9$ $2 + 1 = 3$ $9 - 3 = 6$ $9 / 3 = 3$	<ul style="list-style-type: none">▪ Diferentes grupos de objetos▪ Lápiz▪ Cuaderno o papel	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará operaciones de suma, resta, multiplicación y división con 1 y 2 dígitos, en la dinámica "contabilización de objetos clasificados" que se hará de manera individual, con guía del instructor y con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 9

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Suma de 1 y 2 dígitos▪ Resta de 1 y 2 dígitos▪ Multiplicación de 1 y dos dígitos▪ División de 1 y 2 dígitos.	<p>El instructor le proporcionará al niño sobres con grupos pequeños de objetos, tales como 3 botones, 3 clips, tres semillas, etc. Los niños tendrán que ver cuantos tienen en total y escribir 5 operaciones matemáticas que puedan efectuar con esos objetos, por ejemplo:</p> $3 + 3 + 3 = 9$ $2 + 1 = 3$ $9 - 3 = 6$ $9 / 3 = 3$	<ul style="list-style-type: none">▪ Diferentes grupos de objetos▪ Lápiz▪ Cuaderno o papel	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará operaciones de suma, resta, multiplicación y división de un dígito, mediante el juego "ochos locos" con un máximo de error del 20 %, de manera individual y con guía del instructor.*

Sesión: 10

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Suma de un dígito▪ Resta de un dígito▪ Multiplicación de un dígito▪ División de un dígito	<p>El instructor jugará con el niño con una baraja de naipes, se reparten ocho cartas a cada uno, el resto se coloca boca abajo, se descubre la carta que este arriba del montón, a partir de esta carta cada jugador debe poner una carta del mismo palo o del mismo número. Si el jugador tiene una carta que pueda poner, ésta se tiene que sumar, restar multiplicar o dividir con la del comienzo o con la de abajo. Si no puede contestar la respuesta correcta tiene que continuar tomando cartas del montón hasta que conteste correctamente. Los ochos son cartas comodines.</p> <p>Las operaciones que se tendrán que realizar, serán escogidas al azar por otro pequeño montón de tarjetas que contengan dichas operaciones, ganará el que se quede sin cartas.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Juego de cartas (naipes)▪ Juego de tarjetas con las cuatro operaciones básicas.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará operaciones de suma, resta, multiplicación y división de un dígito, mediante el juego " ochos locos" con un máximo de error del 30 %, de manera individual y con guía del instructor.*

Sesión: 12

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Suma de un dígito▪ Resta de un dígito▪ Multiplicación de un dígito▪ División de un dígito	<p>El instructor jugará con el niño con una baraja de naipes, se reparten ocho cartas a cada uno, el resto se coloca boca abajo, se descubre la carta que este arriba del montón, a partir de esta carta cada jugador debe poner una carta del mismo palo o del mismo número. Si el jugador tiene una carta que pueda poner, ésta se tiene que sumar, restar multiplicar o dividir con la del comienzo o con la de abajo. Si no puede contestar la respuesta correcta tiene que continuar tomando cartas del montón hasta que conteste correctamente. Los ochos son cartas comodines.</p> <p>Las operaciones que se tendrán que realizar, serán escogidas al azar por otro pequeño montón de tarjetas que contengan dichas operaciones, ganará el que se quede sin cartas.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Juego de cartas (naipes)▪ Juego de tarjetas con las cuatro operaciones básicas.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno resolverá la actividad " titulares de cuentos" de comprensión de texto, de manera individual, con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 12

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión lectora▪ Escritura correcta de palabras▪ Espacio entre palabras	<p>Se le va a proporcionar varios artículos o cuentos sin el título, el niño debe leer el cuento y escribirle un título que refleje el contenido de dicho cuento.</p> <p>Se hará en el menos tiempo posible</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuentos sin título▪ Lápiz▪ Cuaderno	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno resolverá la actividad " titulares de cuentos" de comprensión de texto, de manera individual, con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 11

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión lectora▪ Escritura correcta de palabras▪ Espacio entre palabras	<p>Se le va a proporcionar varios artículos o cuentos sin el título, el niño debe leer el cuento y escribirle un título que refleje el contenido de dicho cuento.</p> <p>Se hará en el menos tiempo posible</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuentos sin título▪ Lápiz▪ Cuaderno	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno resolverá la dinámica "Relaciones analógicas" para desarrollar su comprensión de texto, con un máximo de error del 20 % de forma individual y con guía del instructor.*

Sesión: 10

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión lectora▪ Escritura correcta de palabras▪ Espacio entre palabras	<p>Se le proporciona al alumno tarjetas que tendrán escritas diversas analogías, por ejemplo: Pájaro es a árbol como gorrión es a _____. Un cuchillo tiene filo y un lápiz tiene _____. El niño tiene que contestar el espacio en blanco con la respuesta que mejor complete la relación, en el menor tiempo posible.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Tarjetas con analogías incompletas▪ lápiz	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno resolverá la dinámica "Relaciones analógicas" para desarrollar su comprensión de texto, con un máximo de error del 30 %, de forma individual y con guía del instructor.*

Sesión: 13

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión lectora▪ Escritura correcta de palabras▪ Espacio entre palabras	<p>Se le proporciona al alumno tarjetas que tendrán escritas diversas analogías, por ejemplo: Pájaro es a árbol como gorrión es a _____. Un cuchillo tiene filo y un lápiz tiene _____. El niño tiene que contestar el espacio en blanco con la respuesta que mejor complete la relación, en el menor tiempo posible.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Tarjetas con analogías incompletas▪ lápiz	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno distinguirá las partes de la oración y ordenará dichas oraciones para la formación de un cuento, mediante la dinámica "Ordenación de historias", de manera individual con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 11

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Partes de la oración▪ Comprensión lectora▪ Reconocimiento y espacio entre palabras	<p>El niño va a recibir una historia corta dividida en oraciones, las cuales se hayan mezcladas y separadas. Tiene que ordenar de manera lógica las oraciones para formar la historia.</p> <p>En cada oración distinguirá las partes principales de la oración (sujeto, predicado, verbo, etc.). Debe hacerlo en el menor tiempo posible.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Historias divididas en oraciones▪ Colores o lápiz	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 20 % de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno ordenará oraciones para la formación de un cuento, mediante la dinámica "Ordenación de historias", de manera individual con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 13

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión lectora▪ Reconocimiento y espacio entre palabras	<p>El niño va a recibir una historia corta dividida en oraciones, las cuales se hayan mezcladas y separadas. Tiene que ordenar de manera lógica las oraciones para formar la historia. Debe hacerlo en el menor tiempo posible.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Historias divididas en oraciones▪ Colores o lápiz	<p>No. de errores implicados en el juego. Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará su autoestima desde la conciencia de sí mismo, a través del Juego " Que tal soy para esto" que realizará de manera individual con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 1

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">Autoestima	<p>Se hace una escala en cm. sobre el suelo. El niño primero calcula lo lejos que cree llegar al saltar y cayendo con ambos pies al mismo tiempo. Enseguida ejecuta el salto. Después el niño hace un nuevo calculo y vuelve a saltar, repitiendo este patrón durante aprox. 10 ciclos.</p> <p>Hasta que tanto la distancia estimada como la brincada sean más o menos idénticas.</p> <p>Se pone a discusión la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none">Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará el juego "ponlo por categorías" de manera individual y con ayuda del instructor, con un máximo de error del 30%, para adquirir nociones de categorización y organización del pensamiento, además de encontrarle importancia a la comunicación escrita.*

Sesión: 4

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Estrategia de aprendizaje.▪ Categorización▪ Cumplimiento de reglas a través de juegos.▪ Motivación hacia el aprendizaje de la escritura.	<p>Se empieza con una actividad simple de codificación. El instructor escribe dos o más símbolos en el pizarrón y le adscribe a cada uno movimientos específicos. Por ejemplo: * equivaldría a "brincar en un solo pie"; / a "saltar dando media vuelta en el aire". De esta manera el niño aprende a leer un código formado por los siguientes símbolos: //*++/** y se moverá en la forma y consecuencias correctas. El alumno formará categorías dentro de determinados movimientos. Se pone a reflexión el juego.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Gis▪ Pizarrón	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

El alumno aprenderá a sintetizar y fragmentar como una estrategia de aprendizaje participando en el juego "para recordar mejor" con un máximo de error del 30% de forma individual.

Sesión: 2

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Estrategia de aprendizaje.▪ Sintetizar y fragmentar	<p>Se ponen nueva marcas en un semicírculo separándolas unos 60cm. entre sí. Primero el niño observa la manera como el instructor ejecuta una serie de movimientos (5 al principio) en orden y en los lugares marcados. Después se agregan un sexto movimiento y el niño intenta copiarlo y después un séptimo, octavo, etc. hasta que ya no pueda recordar el orden correcto.</p> <p>A continuación se introduce el concepto "agrupar" que en este caso se podría hacer las tareas de 3 en 3 teniendo una cualidad que los diferencie de los demás movimientos.</p> <p>Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

El alumno desarrollará la habilidad de autocontrol a partir del juego " no siempre se ahorra un tiempo"de manera individual con ayuda del instructor cumpliendo con un máximo del 30% de error.

Sesión: 3

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Autocontrol	<p>Primeramente el niño hace una lista de cuanto hay en un cuarto y después de tocar los objetos y de examinarlos describe sus características.</p> <p>Después, el juego consiste en que trate de describir objetos similares existentes en otro cuarto que visite sin necesidad de tocarlos. Finalmente se comparan ambas listas y se discuten los resultados.</p> <p>Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Papel▪ Lápiz▪ Gis	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad de cooperación jugando "yo te ayudaré a ganar" con su grupo, teniendo un máximo del 30 % de error.*

Sesión: 14

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Socialización▪ Cooperación en grupo.	<p>Se trata de corretear. Dos niños se ponen cara a cara tomados de las manos mientras que un tercero intenta alcanzar a uno de los primeros designando con anterioridad para esto. Por lo tanto, el niño no designado deberá moverse de un lado a otro manteniendo a su compañero a distancia del que quiera atraparlo.</p> <p>Se pone a discusión la actividad.</p>		<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad de socialización mediante la confianza mutua, mediante el juego "ojos vendados" que se hará en grupo y con un máximo de error del 30%.*

Sesión: 15

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Socialización▪ Confianza mutua.	<p>Un niño conduce a otro vendado de los ojos a través de una serie de obstáculos en el patio o en el aula cuidando que no corran peligro de lastimarse. El objeto es conducir limpiamente a su compañero tan aprisa como sea posible, sin tocar ninguno de los obstáculos. Se pone a discusión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Venda para los ojos▪ Objetos que sirvan de obstáculo.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: LUPE

Objetivo Operativo: *El alumno desarrollará la habilidad de socialización considerando el valor de la honestidad, a través del juego grupal "Eso es hacer trampa" tomando como máximo al 30% de error.*

Sesión: 16

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">▪ Socialización▪ Valores: honestidad	<p>Consiste en lanzar una pelota por un pizarrón o pantalla grande de un equipo a otro, se anota si se atrapa la pelota antes de que rebote. En cada caso el equipo que atrape debe marcar su puntaje. No se les permite ver los esfuerzos del equipo contrario. A uno de los equipos se le pide que haga trampa. El equipo que será el perdedor probablemente empezará a percibir el problema constituido por el equipo tramposo. Se pone a reflexión la dinámica.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Pelota▪ Pizarrón o pantalla grande.	<p>No. de errores implicados en el juego.</p> <p>Máximo el 30% de error.</p>

Nombre del alumno: PEPE

Objetivo Operativo: *El alumno realizará operaciones de suma, resta, multiplicación o división mediante la dinámica "¿qué número es el mío?", con un máximo de error del 20%.*

Sesión: 7

Fecha:

Instructor: O. Vanessa Galindo Mejía.

Contenido	Actividades	Materiales	Criterios de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">Operaciones de suma, resta, multiplicación y división.	El instructor debe tener tarjetas que contengan diversas operaciones y problemas matemáticos. El instructor escoge una y la pone al reverso sobre la mesa. Se le pide que tiene que adivinar el número u operación formulando preguntas que sólo puedan responderse con un sí o con un no. Se le dará un tiempo limitado para adivinar los números.	<ul style="list-style-type: none">Tarjetas que contengan números o diversas operaciones.	No. de errores implicados en el juego. Máximo el 20 % de error.