



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

“INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN NIÑA CON DEBILIDAD VISUAL  
QUE PRESENTA DIFICULTADES EN LECTO – ESCRITURA”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

LEYDI DIANA HERNÁNDEZ RUIZ

ASESORA: LIC. CELIA MARÍA DEL PILAR ARAMBURU CEÑAL.

México D.F., NOVIEMBRE DEL 2007

# ÍNDICE

Introducción.....	1
Justificación.....	3
Planteamiento del problema.....	3
Objetivos generales.....	4
Objetivos específicos.....	4
<b>Capítulo 1. Integración Educativa.....</b>	<b>5</b>
1.1 Condiciones para la integración.....	12
1.2 Estrategias de atención a la diversidad.....	13
1.3 Adecuaciones curriculares.....	17
1.4 Actitudes a propósito de integración.....	22
<b>Capítulo 2. Necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad y debilidad visual.....</b>	<b>25</b>
2.1 Antecedentes de educación especial.....	25
2.2 Necesidades educativas especiales.....	29
2.3 La familia de los (las) niños (as) con N.E.E.....	35
2.4 Deficiencia visual.....	38
2.5 Las causas del déficit visual.....	42
2.6 Aspectos psicológicos del niño con deficiencias visuales.....	44
<b>Capítulo 3. Lectura y escritura.....</b>	<b>49</b>
3.1 Procedimiento ecléctico.....	50
3.2 Precurrentes.....	55
3.3 Los (las) niños (as) frente al lenguaje escrito.....	56

<b>Capítulo 4. Evaluación e Intervención Psicopedagógica.....</b>	<b>59</b>
4.1 Finalidades y objetivos.....	60
4.2 La labor del psicopedagogo en su intervención.....	61
4.3 El currículum escolar.....	66
<b>Capítulo 5. Método.....</b>	<b>69</b>
5.1 Objetivo.....	70
5.2 Tipo de estudio.....	70
5.3 Sujeto.....	70
5.4 Antecedentes de desarrollo.....	70
5.5 Escenario.....	70
5.6 Instrumentos y técnicas.....	71
5.7 Procedimiento.....	73
<b>Capítulo 6. Informe Psicopedagógico.....</b>	<b>75</b>
6.1 Análisis de observaciones.....	75
6.2 Análisis de valoración inicial.....	77
6.3 Análisis de entrevista con la madre.....	78
6.4 Análisis de entrevista con profesor.....	79
6.5 Análisis de DIAC.....	81
<b>Capítulo 7. Conclusiones y sugerencias.....</b>	<b>90</b>
Referencias.....	95
Anexos.....	98

## RESUMEN

El objetivo de ésta investigación fue apoyar la integración al aula regular de una niña de 11 años de edad con debilidad visual, retraso psicomotor y con dificultades en lectura y escritura.

La escuela seleccionada está ubicada en la delegación Coyoacán, es pública y vespertina. Este escenario se eligió debido a que fue la primera vez que ingresó una alumna con necesidades educativas especiales con discapacidad. El objetivo fue que ésta alumna llevara a cabo su educación en un ambiente lo más normal posible.

La evaluación psicopedagógica recolectó datos mediante observaciones hechas dentro y fuera del aula, entrevistas con la madre, el profesor y actividades con la escolar para identificar sus habilidades y fortalezas.

A través de las actividades realizadas se pudo detectar la necesidad de fortalecer su motricidad fina para incorporar el uso de una herramienta ( lupa ), que fue su apoyo visual, adecuación de acceso al currículum: se logró una buena coordinación mano lupa, para enfocar y que poder leer.

En su problemática de aprendizaje, además de estar asociada con la debilidad visual, estuvo asociada a su escolarización: cuatro años en una escuela para débiles visuales, sin logros aparentes, y de pronto la posibilidad de asistir a un aula regular, sin previa sensibilización en la comunidad educativa de la cual ya forma parte.

En cuanto a las dificultades de aprendizaje se refiere presentó un desconocimiento de las letras y no existió un vínculo previo para relacionar la información conocida con la nueva.

## **INTRODUCCIÓN**

Durante las últimas décadas del siglo XX la orientación de la educación ha ido modificándose en función de una visión más completa e integradora. Además, la condición de los (las) alumnos (as) con discapacidad de no poder acceder a los contenidos escolares comunes y al aula regular de las instituciones ha cambiado y se han creado nuevos conceptos dentro de los que se encuentra el concepto de necesidades educativas especiales (N.E.E) y la respuesta educativa que corresponde a la escuela generar las condiciones de atención para las necesidades de estos (as) alumnos (as). A propósito de lo anterior, un punto de partida de la presente investigación tiene que ver con una alumna que presenta debilidad visual, con características particulares ante los aprendizajes escolares que no deben ser excluidas.

Por lo tanto, en el marco de la integración educativa en México corresponde a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) garantizar que los menores con debilidad visual reciban la atención adecuada para acceder al currículo de educación básica.

El marco de análisis y reflexión de la presente intervención se divide en siete capítulos: en el primer capítulo se exponen los conceptos de integración educativa, de necesidades educativas especiales y la nueva perspectiva en educación especial asociada a la idea de escuelas inclusivas en donde se ubican las estrategias para dar atención a la diversidad así como el importante papel de la familia en el proceso de integración.

En el segundo capítulo, se da una explicación, desde un criterio funcional, lo que es la discapacidad y específicamente se hablará sobre el tema de debilidad visual; se mencionarán algunos aspectos psicológicos que tienen que ver con el desarrollo de una alumna con debilidad visual.

En el tercer capítulo, se hablará de la lectura y escritura, se explicará el procedimiento ecléctico y las bases o precurrentes que debe tener un niño (a) para poder iniciar con el proceso de lectura y escritura, como es que se ven los (as) niños (as) frente a éste nuevo aprendizaje.

En el cuarto capítulo, se especificará de la intervención psicopedagógica y la labor del especialista para proporcionar los apoyos y ayudas necesarias, con la realización de una evaluación psicopedagógica a una alumna que presenta debilidad visual.

En el quinto capítulo, se presentarán los aspectos del método que dan sustento al presente trabajo de análisis, referencia e intervención: los objetivos, el tipo de estudio, el escenario, los sujetos, los instrumentos y el procedimiento todo con relación a la realización la integración educativa para favorecer el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en una alumna con debilidad visual.

En el sexto capítulo, se presentará el informe psicopedagógico: se hace un análisis por categorías de los instrumentos y técnicas utilizadas que dieron pie a la intervención que también se describe en ése capítulo.

Finalmente en el séptimo capítulo se llegará a las conclusiones, limitaciones y sugerencias obtenidas en el presente trabajo de intervención.

## **JUSTIFICACION**

La visión constituye uno de los sentidos más importantes y necesarios para que el ser humano pueda desempeñar actividades cotidianas como bañarse, cruzar una calle, comer, trasladarse de un lugar a otro, trabajar y en general la mayoría de las actividades que el ser humano realiza día a día está en función de lo que la vista le permita hacer.

Cuando una persona pierde uno de los sentidos, desarrolla los otros cuatro para poder sobrevivir, en el caso de una persona deficiente visual o ciega desarrolla el sentido del olfato, el oído el tacto y el gusto al no poder utilizar la vista.

El aprendizaje de una persona deficiente visual puede presentar algunos obstáculos para poder tener los conocimientos básicos de una institución sino se realiza una adecuación curricular que permita facilitar al niño (a) ese aprendizaje y a la escolarización a la que todos tienen derecho. Es por ello que una adecuación y una intervención psicopedagógica adecuada pueden consolidar el desarrollo educativo, meta clave del sistema educativo nacional mixto.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:**

¿De qué manera la integración escolar, a partir de un seguimiento, al aula regular y una adecuación curricular asociada a debilidad visual pueden ser clave para una niña de 11 años, con dificultades en lectura y escritura?

## **OBJETIVOS GENERALES:**

- Realizar una intervención psicopedagógica.
- Diseñar los apoyos psicoeducativos para la integración.

## **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Identificar las necesidades educativas especiales de la niña
- Describir las habilidades, fortalezas y debilidades de la niña
- Diseñar y aplicar una propuesta de intervención psicoeducativa asociada a discapacidad visual
- Evaluar la propuesta de la intervención psicoeducativa.

## **CAPÍTULO 1. INTEGRACIÓN EDUCATIVA.**

Es enseñar juntos a niños (as) con o sin discapacidad durante una parte o en la totalidad del tiempo, mediante la provisión de alternativas pedagógicas apropiadas al plan educativo escolar que permitan la máxima integración durante la jornada escolar normal (Steenlandt, 1991) y (Sanz del Río, 1988).

Para Marchesi y Martín (1990) incorporar a la escuela ordinaria a los (las) alumnos (as) de los centros especiales, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existan, es clave por que ellos son parte de la comunidad educativa y estimular su aprendizaje por medio de los apoyos que sean de pertinente utilización.

En este sentido la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) menciona en 1983 que, la educación especial *“es una educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos apropiados a su edad, y tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles”* (Sánchez 1999:32).

Lo anterior reitera que todos (as) los (las) niños (as) con necesidades educativas especiales que así lo requiera debe tener el derecho de ser integrado en un aula regular, ya que el propósito de la integración educativa es encontrar la mejor situación para que cada alumno (a) se desarrolle lo mejor posible en el contexto escolar.

La integración escolar, como estrategia, está supeditada al principio más amplio de integración y puede constituir una opción educativa útil para potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje del (la) niño (a) con déficits. Pero ello comporta que, a priori, las diferentes formas que puede adoptar la integración escolar no sean consideradas buenas o malas sin más, sino en función de cómo

facilitan que el (la) alumno (a) discapacitados desarrollen todas sus posibilidades y alcancen una auténtica integración social.

Así el principio de integración busca contribuir a hacer posible la atención de todos (as) los (las) niños (as) en su entorno escolar más próximo, siempre y cuando se garantice la evolución hacia formas de interacción con el entorno. En ese sentido la escuela juega un papel de mediadora ya que sus actividades están dirigidas a la integración social y esto forma parte de la integración educativa (Puigdemívol, 2000).

Ante esto para Nuria (1999) la integración educativa se define como aquella que busca:

- a) Proporcionar a cada niño (a) el tipo de educación más apropiado en el entorno menos restrictivo
- b) Atender a las necesidades educativas especiales de los (las) niños (as), en vez de etiquetar.
- c) Buscar alternativas capaces de ayudar a los profesores a satisfacer las necesidades de sus alumnos (as).
- d) Unificar las técnicas y estrategias de la educación especial y ordinaria, de manera que todos los (las) niños (as) puedan tener las mismas oportunidades educativas.

Con respecto a lo anterior se puede destacar que la integración escolar es un proceso que reúne a los (las) alumnos (as), con o sin necesidades especiales, en un mismo contexto educativo. Además se trata de una reunión que se desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas y cada una de las diversas modalidades de atención, se llevan a cabo en función de las características del propio alumno (a).

Dentro de la integración se deben considerar los servicios de apoyo ya que una política de integración escolar no es posible sin la existencia de dichos servicios en sus dos facetas (Puigdemívol, 2000):

- La de apoyo educativo directo donde se presenta una atención educativa por medio de programas dirigidos a los (as) niños (as) que lo requieran, en coordinación con el centro escolar, ya sea total o parcialmente en el centro escolar o fuera de él, pudiéndose tratar de programas de atención logopédica, fisioterapias, apoyo psicológico etc.
- La de apoyo educativo indirecto, proporcionado mediante las tareas de asesoramiento a los centros, apoyo a los procesos de integración mediante la adaptación de programas y materiales y el conjunto de tareas, no directamente educativas pero que pueden encontrarse implícitas en los procesos de integración escolar como el diagnóstico, trabajo con los padres y madres de familia y apoyo social entre otros.

Resultaría difícil llevar a buen término un programa de integración escolar de alumnos (as) con necesidades educativas especiales sin disponer de dicha autonomía. Un currículo cerrado, que predeterminará rígidamente los objetivos y contenidos que debe alcanzar cada alumno (a) en cada uno de los niveles de escolarización, impediría la adaptación del trabajo escolar a las necesidades especiales de los (las) alumnos (as), especialmente cuando dichas necesidades se alejan de lo que el currículo considera "*niveles medios*". Es por ello que resulta imprescindible disponer de un currículo adaptable a las necesidades específicas de cada niño, como para posibilitar una autonomía a cada centro escolar y en su construcción y desarrollo.

En este sentido existen tres opciones progresivas de integración escolar con la finalidad de conocer la manera en la que podemos atender a los alumnos con N.E.E y poder dar respuesta a sus demandas de la manera más eficaz posible (Puigdemívol, 2000).

#### 1.- Integración a tiempo completo

Supone todas las fórmulas de integración escolar que permitan al alumno (a) seguir su escolaridad en la escuela normal, desarrollando la mayor parte de sus actividades dentro del grupo clase que por edad le corresponde, con independencia de que reciba apoyo especial dentro o fuera del aula o del centro.

Es necesario recordar que el hecho de recibir apoyo dentro o fuera del aula no es distintivo para los (las) alumnos (as) con necesidades especiales de mayor gravedad, ya que es un servicio que se ofrece, temporal o permanentemente, a cualquier alumno (a) que presente necesidades educativas especiales, lo importante es la pertenencia en el grupo.

#### 2- Integración mixta o compartida

Es la que se produce cuando el currículo escolar del alumno (a) se desarrolla sólo parcialmente en el marco del aula ordinaria, De este modo, nos hallamos ante un currículo compartido, parte del cual se lleva a cabo en una unidad o un centro de educación especial, entendiéndose por unidad de educación especial la que agrupa a un conjunto de alumnos (as) con semejantes necesidades educativas para asumir, parcialmente su escolaridad.

Las experiencias de integración compartida entre escuela ordinaria y especial se han mostrado especialmente útiles al facilitar la integración escolar de alumnos (as) con afectaciones graves que, de otro modo, difícilmente podrían haber sido atendidos adecuadamente en a escuela ordinaria.

Las experiencias de integración compartida tienen la ventaja añadida del contacto que propician entre instituciones escolares que tradicionalmente hay estado muy separadas. La integración compartida exige la colaboración entre estos centros con el consiguiente intercambio de experiencias y recursos. La escuela ordinaria puede verse beneficiada de la experiencia que proviene de un centro especial que, por sus propias características puede aportarle recursos especializados y una mejor comprensión de las necesidades educativas de los (las) alumnos (as) con determinado déficit.

### 3.- Integración parcial o limitada

Son todas aquellas opciones organizativas que propician el contacto regular de alumnos (as) con y sin discapacidad cuando el peso de la escolarización de los primeros recae básicamente en la unidad o en la escuela especial.

De éstas tres formas de integración la que se utilizará en el presente trabajo de intervención educativa será la “compartida” ya que, como se comentaba exige la colaboración entre centros especiales con el consiguiente intercambio de experiencias y recursos.

Estas tres formas requieren de principios básicos que den fundamento a la integración educativa, por ello Bautista (1993), argumenta una serie de consideraciones importantes que se comentarán a continuación:

- La normalización.

Quizá este término es impropio, puesto que no existe un estándar de normalidad para el ser humano, ya que se refiere al hecho de que el proceso educativo de los (las) alumnos (as) con discapacidad se lleve a cabo en un ambiente lo más uniforme posible, donde éstos se relacionen con los (las) demás alumnos (as). De

ésta manera, el sujeto aprenderá a afrontar las circunstancias constantemente diversas que la vida le ponga (Bautista, 1993).

El individuo puede considerarse realmente integrado cuando comparte activa y críticamente, en el propio grupo los valores, los sentimientos, la mentalidad y todo aquello que hace constructiva y fascinante la convivencia. La participación y el sentido de pertenencia son elementos subjetivos, pero el educador puede comprobarlos de manera fehaciente mediante la observación de la conducta.

Acerca de la normalización, opinan Illán y Arnaiz (1999) que podría ser el elemento diferenciador entre antes y después en la atención educativa de los menores con discapacidad, el segundo principio es la individualización de la enseñanza que se comentara a continuación

- La individualización de la enseñanza.

Cada alumno (a) es diferente y por lo tanto sus formas de aprender y de interactuar también lo serán, por lo tanto la atención educativa se ajustará a las necesidades y peculiaridades de cada uno de ellos (as).

En lo que se refiere a la escuela, no siempre es sencillo hacer que asuma actitudes e iniciativas que le permitan ayudar, de manera concreta, a alumnos (as) para los que una enseñanza estrictamente individual sería lo mas adecuado. Hay profesores (as) con una preparación específica que son capaces de llevar a cabo con serenidad una investigación orientada hacia esos fines. Para programar las intervenciones de recuperación y adaptación, el (la) maestro (a) debe ser capaz de dominar las situaciones difíciles y poseer las técnicas con las cuales pueden superarse las mismas. El último principio que nos propone el autor es el que se comentará a continuación.

- La sectorización de servicios.

Los (las) alumnos (as) con discapacidad tienen que recibir atención y se les tiene que brindar la oportunidad de acceder a los servicios que necesiten, donde se produzcan sus necesidades, y no situarlos en lugares distantes a sus entornos.

Estos principios dan pauta a mejorar la situación educativa de los (las) alumnos (as) que hasta entonces recibían educación en ambientes segregados de educación especial, promoviendo una práctica educativa distinta y una concepción diferente del alumno (a) con discapacidad.

El apoyo a los padres y madres desde el momento en que se descubre la discapacidad de su hijo (a), con el objetivo de evitar que, por la gravedad del acontecimiento, se aíslen de su ambiente (Bautista, 1993).

La implicación consciente de todos los familiares en el proceso de formación y la actuación temprana con el (la) niño (a) son condiciones primordiales para el éxito en la educación de un deficiente visual. Sin embargo, sucede con frecuencia que las familias se quedan solas con su dolor, sus angustias y sus interrogantes, justo en el momento en que más necesitarían ayuda y también pasa en nuestros días que nos encontremos casos de ocultación del (la) niño (a) débil visual, que al vivir sobreprotegido en un ambiente cerrada, privado de los contactos con sus iguales, sufre a menudo bloqueos en el desarrollo motor, cognitivo y relacional.

Algunos (as) niños (as) débiles visuales salen de la escuela en estado de analfabetismo funcional, ya que aun cuando no puedan utilizar el sistema normal de escritura, no aprenden Braille, porque los padres y las madres y algunos profesores (as) de apoyo, lo consideran un factor de marginación: Prieto (1993) sin embargo, se insiste en que la integración no sólo dependa de la voluntad de, sino que se consoliden condiciones de integración y que éstas estén siempre presentes

sobre todo en la escolarización primaria. Así, en este trabajo se comentarán algunas consideraciones relacionadas a las condiciones y como éstas generan mejores procesos de inclusión.

### 1.1 Condiciones para la integración escolar

Las condiciones que serán importantes retomar para que la integración escolar se desarrolle con éxito son (Bautista, 1993):

- Una legislación que garantice y facilite la integración ya que la constitución marca que la educación debe ser obligatoria para todos (as) los (las) niños (as), no es un proceso fácil de integración e inclusión ya que esto va más allá de sólo proponerlo debido a la gran necesidad de actualización por parte de los docentes para poder llevarlo a cabo y brindar el apoyo que requieren los (las) niños (as) con necesidades educativas especiales.

- La renovación de la escuela tradicional relativa a la organización, metodología, y de objetivos, un factor predominante en la educación actual, ha sido el contar con escuelas tradicionales, que si bien es cierto es la base y estructura de la educación, no son las adecuadas ya que limitan e inhiben al alumno a desarrollar sus capacidades creativas e innovadoras.

- Los centros escolares deben disponer de los recursos personales y materiales necesarios, y del equipo multidisciplinario para poder enriquecer todas y cada una de las actividades que los (las) alumnos (as) con y sin discapacidad lleguen a necesitar.

- El perfeccionamiento de la profesión docente relacionado con la integración, esto con la finalidad de contar con profesores capacitados para poder atender a los (las) alumnos (as) con necesidades especiales y poder llegar a una verdadera integración.

- La reducción de la cantidad de alumnos (as) por grupo para una mejor atención debido a las necesidades particulares de cada alumno que tenga o no tenga necesidades educativas con y sin discapacidad.

- La participación activa de los padres y madres de familia en el proceso educativo del (la) alumno (a), ya que como la literatura menciona no es significativo el aprendizaje cuando los padres y madres no son cooperativos y participes de las actividades de sus hijos así como en las demandas ante el proceso de escolarización.

Entonces se insiste en que las condiciones sean parte constitutiva a la integración escolar: en ningún momento debe percibirse la integración ni como una utopía, ni como una amenaza para nadie debido a que puede tener algunas dificultades en su puesta en práctica, pero sus resultados son lo suficientemente esperanzadores y consolidan un proceso de desarrollo educativo más integral.

Si bien la escuela debe hacerse cargo de cada uno (a) de los (las) niños (as) y trabajar en el sentido de que todos (as) y cada uno (a) de ellos (as) puedan expresar y alcanzar según sus posibilidades, los máximos objetivos y enmarcar ese proceso educativo enfatizando las necesidades educativas especiales. Es complejo y es un proceso a largo plazo (López, 1998).

Con base en lo anterior, es necesario contar con estrategias eficaces que den respuesta a la demanda de la diversidad educativa, ya que es un proceso básico para que se puedan incluir a todos (as) los escolares a un aula regular, para ello mencionamos a continuación algunas consideraciones.

### 2.3 Estrategias de atención a la diversidad

Cuando se habla de las estrategias de atención a la diversidad, se habla de una serie de medidas de carácter paliativo y sectorialmente aplicado, o como

elementos dinamizadores de una necesaria reconversión de actitudes y prácticas educativas (Sánchez, 1998).

Lo anterior significa que la acción didáctica debe situarse en agrupamientos heterogéneos, aceptando que la diversidad es enriquecedora; en formas cooperativas de trabajo, referidas tanto al profesorado como al alumnado; considerando no sólo los contenidos conceptuales, sino también los contenidos actitudinales y procedimentales. En cuanto a recursos específicos, no se debe limitar al espacio del aula y al pizarrón ya que existen otros espacios educativos así como recursos tecnológicos.

El currículo, debe estar encaminado a tener una visión más amplia de lo que supondría contar con un currículo para atender las demandas de los (as) educandos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, situándose específicamente en los (as) alumnos (as) con debilidad visual, toda vez que se logren potenciar las capacidades y habilidades de todos y cada uno de los (las) escolares con los apoyos precisos indicados para cada caso específico de alumnos (as) con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

A propósito de los apoyos, que son herramientas que ayudan en gran medida a que se cumplan los objetivos de aprendizaje, se menciona su definición, ya que son de suma importancia para los (las) niños (as) que presentan alguna discapacidad y estén en condiciones favorables de aprendizaje. En ese sentido destacan cuatro formas de actuación complementarias en el apoyo a las necesidades educativas especiales:

- 1.- Desarrollo de aptitudes y habilidades: tomando en cuenta en una o varias áreas de desarrollo donde la atención supone la aplicación de programas de apoyo específicos para las áreas en cuestión.

2.- Medios de acceso al currículum: dirigidos a compensar las limitaciones con el uso de medios especiales, como el empleo de instrumentos de escritura especiales para alumnos (as) con debilidad visual. Además se introducen materiales didácticos que faciliten la adquisición de conceptos abstractos.

3.- Acomodación de exigencias curriculares: fomentando de experiencias de éxito que contribuirán a aun mayor cambio de actitudes hacia el aprendizaje.

4.- Marcos de relación: el establecimiento de un marco de interacción que propicie una mejora de relaciones entre iguales, profesor (a) – alumno (a) y familiares – sociales.

La integración del alumno (a) con discapacidad a la actividad del aula puede verse limitada por las condiciones materiales en las que se desarrolla dicha actividad, lo que debe ser compensado mediante el uso estratégico de materiales de apoyo que facilitan el proceso de aprendizaje sin que ellos modifiquen los objetivos curriculares.

Hay tres tipos de apoyo que hacen referencia a las condiciones de integración y para conocerlos más a detalle a continuación se explicarán con la finalidad de poder tener una visión mas amplia de las formas en las cuales podemos incluir a nuestros escolares con necesidades educativas especiales y los diversos tipos de apoyo que se pueden ofrecer dentro de las Instituciones educativas (Puigdelívol, 2000).

#### a) Apoyo previo

Consiste en anticipar al alumno (a) elementos básicos de determinados contenidos o actividades que se desarrollarán posteriormente en el aula. Este tipo de apoyo ha sido de gran utilidad en alumnos (as) que presentan dificultades de comprensión derivadas de problemas auditivos o visuales.

### b) Apoyo simultaneo

Es el que se recibe en la propia clase cuando se aborda una actividad o contenido determinado. Este tipo de apoyo resulta especialmente indicado cuando el (la) alumno (a) con discapacidad requiere ayudas para llevar a cabo las acciones o desarrollar los procedimientos implicados en la actividad del grupo.

### c) Apoyo posterior

Es la forma habitual de apoyo, la que se lleva a cabo con posterioridad a la actividad desarrollada en el aula, como formula de proporcionar un refuerzo al alumno (a) que por diferentes causas no han podido alcanzar los objetivos que con dicha actividad se perseguían.

En este trabajo de intervención se utilizarán los tres tipos de apoyo con la colaboración del docente, no obstante sería de gran de gran utilidad basarnos en el apoyo previo ya que como se ha mencionado los (las) niños (as) débiles visuales, en algunas ocasiones no cuentan con precurrentes ni conocimientos previos para poder aprender contenidos curriculares propios de cada grado escolar.

Con base en lo anterior se trata de que los apoyos se vinculen con adaptaciones curriculares que el (la) docente realizará para continuar con el proceso de enseñanza y lograr que todos los objetivos marcados, sean llevados a cabo de la manera más significativa posible, enmarcados en un proyecto inclusivo de centro, para ello es necesario realizar diversas adecuaciones curriculares que se ajusten a las necesidades de cada uno (a) de los (las) alumnos (as) con necesidades educativas especiales de los cuales se hablará en el siguiente apartado.

### 1.3 Adecuaciones curriculares

Es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículum y/o curriculares que pueden ser adaptados y/o modificados para dar respuestas educativas a las necesidades de los (las) alumnos (as) (Sánchez, 1998).

Se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un (a) alumno (a) que no quedan cubiertas por el currículum común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el (la) alumno (a) no comparte con su grupo (García, 2000).

Las adecuaciones curriculares constituyen entonces un elemento fundamental cuando hablamos de integrar a los (las) alumnos (as) con necesidades educativas especiales. Cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunos (as) alumnos (as), o éstas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del (la) profesor (a), es necesario definir los apoyos que requieran esos (as) alumnos (as) y proporcionárselos (García, 2000).

Para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales:

#### 1.- La planeación del maestro

Se habla de una planeación que atienda las necesidades de los (las) alumnos(as) y guíe, en ese sentido el trabajo cotidiano de enseñanza. La planeación constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos ya que al momento de realizar la planeación, es conveniente tomar en cuenta una serie de aprendizajes efectivos en el aula. Estos elementos son:

- a) El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes, tanto en lo que se refiere a su orientación teórico – práctica, enfoques y propósitos generales, como en la comprensión y manejo de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando en nivel educativo y el grado escolar de que se trate.
- b) El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, lo cual implica tener presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela.
- c) El conocimiento de las características y necesidades educativas del (la) alumno (a).

En este sentido el conocimiento de las características de los alumnos es imprescindible ya que la heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, de sus necesidades educativas (García, 2000).

2.- La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales

Esta evaluación es clave para las adecuaciones curriculares ya que se detallan las áreas sobre las cuales no solo se modifica el currículo si no también donde se requiere el apoyo

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o

grupo de alumnos (as) necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los (las) alumnos (as), con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje (García, 2000).

Así, las adaptaciones curriculares deben regirse por los siguientes principios que como mencionábamos al principio son parte importante que se debe tomar en cuenta para la integración al aula regular de los (las) alumnos (as) con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y a continuación se mencionan las tres principales formas de establecer las adaptaciones curriculares:

1.- Adaptaciones de acceso al currículum: definidas como modificaciones o provisiones de recursos especiales, materiales o de comunicación, que van a facilitar que algunos alumnos con N.E.E puedan desarrollar el currículum ordinario. Entre los elementos de acceso, se considera:

- Emplazamiento
- Organización de los recursos humanos
- Servicio de evaluación multidimensional
- Servicio de reforzamiento pedagógico
- Facilitador de la comunicación
- Disposición del aula

2.- Adaptaciones curriculares: Son modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales (Blanco, 1992:26).

Ante estas adaptaciones existen diversas consideraciones asociadas a estas adaptaciones que son importantes identificar para detallar los apoyos y ayudas que a continuación se explican.

A partir de elementos básicos del currículum es posible encontrar:

- \* Adaptación de objetivos y contenidos
- \* Priorización de algunos objetivos / contenidos
- \* Introducción de objetivos / Contenidos complementarios
- \* Introducción de objetivos / contenidos alternativos
- \* Eliminación de objetivos / contenidos

Adaptación metodológica detallando:

- \* Utilización de métodos y procedimientos alternativos
- \* Selección de actividades alternativas
- \* Selección de actividades complementarias
- \* Utilización de materiales didácticos específicos

Modificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo donde se determinará:

- \* Adaptación de la evaluación
- \* Selección de criterios específicos de evaluación
- \* Selección de criterios específicos de promoción
- \* Modificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo.

3.- Adaptaciones curriculares individualizadas: Son un conjunto de decisiones, modificaciones y cambios en el proyecto curricular y en la programación de aula, que se realizan para responder a las necesidades educativas especiales de los (las) alumnos (as), resultado de la reflexión conjunta entre los distintos profesionales que diseñan, ponen en práctica y evalúan el proceso educativo global de este alumno (a) (Muntaner y Roselló, 1997:267).

Con lo anterior se puede destacar que éstas adaptaciones curriculares individualizadas se entenderán como ajustes o modificaciones que se realizan sobre los elementos de acceso o sobre los elementos curriculares básicos que corresponden a un (a) determinado (a) alumno (a) para responder a las N.E.E que presenta: éstas adaptaciones se realizarán a partir de los elementos menos significativos y seguirán hacia los más significativos; es decir, recursos, actividades, metodología hasta llegar a los contenidos y objetivos., cuando se considere pertinente.

Así pues explica que se establecen dos modelos de adaptaciones curriculares que se pueden realizar (Sánchez, 1998):

a) Adaptaciones curriculares no significativas que son modificaciones que se realizaran en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los (las) alumnos (as) de un aula o ciclo, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículum oficial. Suponen, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos los (las) alumnos (as), no implicando la eliminación de los aprendizajes considerados básicos o esenciales del currículum.

b) Adaptaciones curriculares significativas que son modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículum oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Blanco, 1992: 27).

El tipo de adaptación curricular que se considerará pertinente utilizar en el caso de niños (as) con debilidad visual es la adaptación curricular significativa debido a las modificaciones pertinentes que se requieren ajustar a sus necesidades especiales, como lo es el caso de las adaptaciones en las evaluaciones.

El hecho de que las adaptaciones y el aprendizaje se produzca en el ámbito escolar ofrecen al alumno (a) un amplio contenido de aprendizajes por realizar, al tiempo que hace posible que éstos se transformen en significativos, ya que la intencionalidad educativa de que esto sea así es la que debe marcar las interrelaciones establecidas entre profesores (as) y alumnos (as).

Para que el alumno (a) aprenda de una manera significativa, es indispensable que tenga una actitud positiva para dar significancia a aquello que aprende, que tenga motivación e interés por querer integrarlo en sus redes de conocimiento.

Cuando no existe una actitud positiva del alumno, el profesor puede fomentarla estimulando al niño (a) y planteándole situaciones del niño (a) que lo motiven y despierten este interés. Como especialistas nuestra labor es la de sensibilizar a padres, madres y maestros sobre la importancia de trabajar estas actitudes; por lo tanto, se comentarán algunas reflexiones relacionadas con esta temática (Bassedas, 1991).

#### 1.4 Actitudes a propósito de integración

La actitud es una entidad social que abarca los pensamientos, las formas de pensar y experiencias que se desarrollan en contextos culturales interdependientes específicos. Por ello, es medir las actitudes significa medir los pensamientos de las personas, sus opiniones y experiencias. La noción de experiencias aquí no es la misma noción del comportamiento público que los investigadores tratan por todos los medios de medir, y después conectar con las opiniones verbalmente expresadas para decidir si hay alguna congruencia (Vlachou 1999).

Las actitudes se pueden entender desde perspectivas diferentes (Eagly y Chaiken, 1993, citado en Guitart 2002), nos proponen un concepto en el que definen una actitud como una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de una actividad particular con algún grado a favor o en contra, donde se entiende por objeto de la actitud: el objeto de la actitud puede ser cualquier elemento diferenciable del medio en que se encuentra la persona y que ésta pueda discriminar.

Las actitudes, al ser tendencias psicológicas, pertenecen al estado interno de la persona y, por lo tanto, no son observables directamente sino que hay que inferirlas a partir de las respuestas de la persona, respuestas que pueden ser tanto cognitivas, afectivas o comportamentales (Guitart, 2002).

Las actitudes son decisivas en la personalidad del individuo, ya que a través de ellas se canalizan tres parcelas fundamentales: la cognitiva, la afectiva y la conductual. Son parte integrante de la personalidad, se forman a partir de factores internos y externos del ser humano y sirven para equilibrar las imposiciones del funcionamiento interior y del ambiente. Son, por tanto individuales, se forman y se modifican siguiendo procesos psicológicos que operan en el individuo en función de su persona, de su historia y de la influencia que ejercen en él los grupos sociales con los que se relaciona. Son de difícil observación porque son internas. No son innatas, sino adquiridas y esta adquisición se producen a lo largo de toda la vida de un individuo, hecho que determina que sean dinámicas. El aprendizaje es la base de la formación de actitudes, y eso las hace educables.

Así las actitudes se relacionan con otras actitudes creando redes asociativas, es decir, es difícil encontrar actitudes aisladas, que no se relacionen con otras actitudes. La conexión y la relación no sólo se producen con otras actitudes, sino también con otros constructos que conforman la globalidad del individuo.

A propósito de este concepto y retomando que las actitudes son parte importante de la formación de la personalidad de los (las) niños (as) sería pertinente estar al tanto sobre el medio por el cual se aprenden las actitudes y de que manera intervienen en el sujeto ya que en diversos ambientes no se le toma mayor importancia sin saber que es sumamente importante y que tienen lugar al ser formador de la autoestima en los sujetos que tienen y no discapacidad, así como algún tipo de necesidades educativas especiales ya que como mencionamos anteriormente, estos (as) niños (as) son etiquetados y en algunos casos marginados, influyendo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por lo anterior, siguiendo la temática de necesidades educativas especiales, en el siguiente capítulo se abordará el tema de discapacidad visual, realizando una breve reseña sobre la historia de la misma y sin olvidar la importancia del contexto en el que los (las) niños (as) se desenvuelven y específicamente hablando de la familia como el primer agente con la cual el (la) niño (a) tiene el primer contacto, así mismo mencionando los procesos por los cuales los padres y madres atraviesan al conocer la noticia de que su hijo (a) nació con alguna discapacidad.

## **CAPÍTULO 2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, ASOCIADAS A DISCAPACIDAD Y DEBILIDAD VISUAL**

### 2.1 Antecedentes de educación especial

Los antecedentes del nacimiento de la Educación Especial se pueden situar hasta finales del siglo XVIII donde una de las características de esa época era la ignorancia, así como el rechazo hacia los sujetos excepcionales.

En las sociedades antiguas era normal el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los (las) niños (as). Durante la Edad Media, la iglesia condena el infanticidio, pero por otro lado alienta la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anormalidades que padecen las personas. Se les consideraba poseídas por el demonio y otros espíritus, además de someterlos a prácticas exorcistas (Bautista, 1993).

En los siglos XVII y XVIII, los deficientes mentales eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisioneros y otros tipos de instituciones estatales, Allí eran depositados junto a delincuentes, ancianos, pobres etc. Una manera de discriminación a las personas que no cubrían el perfil que la sociedad demandaba en ese tiempo y que poco a poco, a través del tiempo se fue eliminando esa forma de actuar.

A finales del siglo XVIII y primeros del XIX, se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuando podemos considerar que surge la Educación Especial: la sociedad toma conciencia de las necesidades de atender a este tipo de personas, aunque tal atención se conciba, en un principio, más con carácter asistencial que educativo.

Don Benito Juárez en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos y ésta fue la primera iniciación de brindar atención educativa a niños (as) con discapacidades sensoriales. En 1870 se fundó la Escuela Nacional de Ciegos (Bautista, 1993).

En 1914 el Doctor José de Jesús González, eminente científico precursor de la Educación Especial para deficientes mentales, comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en la Ciudad de León, Guanajuato. En el periodo que transcurre entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres.

Además comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, el profesor Salvador M. Lima fundó una escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara.

El tránsito hacia la integración se empieza a difundir hacia mediados de la década de los 80, política que para algunos países es sustentada a partir de evaluaciones realizadas en las diferentes modalidades de atención, al considerarse que no está respondiendo a las necesidades integrales de esta población, dada la gran dispersión de los servicios ofrecidos y a su organización espontánea en respuesta a necesidades específicas (Díaz y Rojas, 1999).

En 1929 el Doctor José de Jesús González planteó la necesidad urgente de crear una escuela modelo en la ciudad de México. En 1932, un año antes de su muerte, tuvo la satisfacción de asistir a la inauguración de la escuela que lleva su nombre y que fundara el doctor Santamarina en el local anexo a la policlínica núm.2 del Distrito Federal.

El doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, que comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizaron

como departamento de Psicopedagogía e Higiene escolar lo que hasta esa fecha era la sección de higiene escolar dependiente de Educación Pública.

En 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, que fuera gran promotor de la Educación Especial en México y América, planteó al entonces ministro de Educación Pública, licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país que favorecería a los (las) alumnos (as) con algún tipo de N.E.E con y sin discapacidad y brindarles el acceso a la educación pública y al currículo oficial, a partir de ese momento los (las) alumnos (as) tendrían el mismo derecho de escolarización y de pertenecer al aula, principios que estarían implícitos y que posteriormente sería retomado por diversos autores que se comentaran en los siguientes capítulos.

En 1941 el entonces ministro de educación, licenciado Octavio Vejar Vázquez propuso la creación de una escuela de especialización de maestros (as) en educación especial. Para lo cual este objetivo hacia falta modificar la Ley Orgánica de la Educación (Bautista, 1993).

En diciembre de 1941 se envió a las Cámaras Legislativas el proyecto de reforma de la ley, que fue aprobado el 29 de diciembre por la cámara de Diputados y el 31 del mismo mes por la Cámara de Senadores.

La ley reformada entró en vigencia el 7 de junio de 1943. En ella se abrió las puertas a la escuela de Formación Docente para maestros (as) especialistas en educación especial en el mismo local del Instituto Médico-Pedagógico. La nueva institución quedó a cargo del doctor Solís Quiroga y contó inicialmente con las carreras de maestros (as) especialistas. En 1945 se agregaron las carreras de maestros (as) especialistas en educación de deficientes mentales y menores infractores.

En 1954 se creó la dirección de rehabilitación y en 1955 se agregó a la escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor. En 1958 se fundó en Oaxaca una Escuela de Educación Especial.

En 1962 se inauguró la Escuela para Niños (as) con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz. El mismo año inició sus actividades la Escuela Mixta para adolescentes y en 1963 se separó la de Adolescentes Mujeres (Dirección General de Educación Especial, 1981).

En 1966 se crearon dos escuelas más: una en Santa Cruz Meyehualco y la otra de San Sebastián Tecoloxtitlán. Durante los siete años en que la Profesora Mayagoitia estuvo al frente de la coordinación de Educación Especial logró la apertura de diez escuelas en el Distrito Federal y doce en el interior del país.

El 18 de diciembre de 1970 se publicó un decreto que ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial y establece que esta es independiente de la Subsecretaría de Educación Básica y la Dirección General de Educación Pública (Bautista, 1993).

En el periodo 1976-1978 se consolidó la experiencia de los grupos integrados y continuó la instalación de coordinaciones en el Distrito Federal y los estados. Se extendió la creación de coordinaciones en los estados, hasta abarcar la totalidad del país. La última coordinación se creó en el estado de Morelos, en septiembre de 1979.

El siglo XX como se mencionó anteriormente está caracterizado por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental, ubicando a los (las) alumnos (as) que presentaban algún tipo de deficiencia, tenían dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y lograr rendimientos iguales a los de sus compañeros (as) (Bautista, 1994).

En México, en el año de 1994, se señala que la educación especial es una modalidad del sistema educativo nacional que se imparte a niños (as) y jóvenes que no pueden incorporarse a las instituciones educativas regulares o continuar con ellas, por presentar alguna alteración orgánica, psicológica o de conducta social; Díaz y Rojas 1999; y la debilidad visual se encuentra dentro de ésta educación especial que determina que los (las) profesionales sean un elemento clave dentro del proceso de integración de los (las) alumnos (as) que presentan ésta discapacidad y que ejerce influencia en los aprendizajes de dichos educandos que forman parte de la diversidad educativa.

Es desde la diversidad de incorporar a los (las) niños (as) y jóvenes al aula regular que se insiste en que las escuelas inclusivas deben dar cabida a la atención de las N.E.E asociadas, en este caso, a discapacidad. A continuación se comentarán algunas consideraciones relacionadas con las N.E.E

## 2.2 Necesidades Educativas Especiales

El concepto de N.E.E surge en Inglaterra en el año de 1978, y es en el informe Warnock donde se da a conocer. Este informe, mencionan Sánchez y Torres 1999:95; que “describir a alguien como deficiente no da ninguna información sobre el tipo de ayuda educativa que necesita y por tanto sobre la respuesta que se requiere”; y que “ningún niño (a) debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos los (las) niños (as)”.

El concepto de N.E.E implica que los grandes fines de la educación han de ser los mismos para todos los (las) alumnos (as) para asegurar la igualdad de oportunidades y la futura inserción en la sociedad. Por tanto si en el currículo se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los (las) alumnos (as), haciendo las adaptaciones que sean precisas y

proporcionándoles las ayudas y recursos que faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos.

Los elementos que deben revisarse por su especial importancia para dar respuesta a la diversidad en el ámbito de la escuela, son las siguientes:

a) En primer lugar, se tiene que llevar a cabo una reflexión y debate acerca de la visión que se tiene en la escuela del desarrollo, el aprendizaje y la diversidad. La definición de un marco conceptual compartido, a partir de la reflexión sobre la práctica, es un paso necesario por que condiciona la toma de decisiones organizativas y curriculares: agrupamiento de alumnos (as), opciones metodológicas, evaluación etc.

b) En segundo lugar, hay que asegurar que el currículo de la escuela sea lo más amplio posible, equilibrado y diversificado posible. El cuerpo académico necesita realizar un profundo análisis del currículo oficial para analizar en que medida contempla las necesidades del alumnado y tomar las decisiones oportunas.

c) El tercer punto nos habla de una escuela para la diversidad implica aprovechar al máximo los recursos materiales y humanos disponibles, además de una adecuada organización de los mismos. En relación a los recursos humanos es necesario conocer las relaciones y capacidad de trabajo conjunto del profesorado, el nivel de participación de los padres y madres, la relación con la comunidad y con los profesionales que realizan funciones de apoyo y asesoramiento.

Wilson (citado por Torres, 1999), menciona que las N.E.E de niños (as) con defectos de audición o de visión, tienen la necesidad de aprender técnicas especiales para superar su discapacidad, aprender a usar equipos especiales, medios, recursos adaptados o desplazamientos asistidos

En el caso de México (1994), se señala que la educación especial es una modalidad del sistema educativo nacional que se imparte a niños (as) y jóvenes que no pueden incorporarse a las instituciones educativas regulares o continuar en ellas, por presentar alguna alteración orgánica, psicológica o de conducta social; por tal razón, está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Por último, cabe destacar que es de suma importancia tener la preparación para poder identificar las dificultades de aprendizaje, la valoración de las N.E.E, con y sin discapacidad, y las adaptaciones curriculares individualizadas ya que junto con las condiciones enmarcan la posibilidad de aulas integradoras en escuelas inclusivas.

Marchesi y Martín (1990) especifican que el (la) alumno (a) con N.E.E presenta algún problema de aprendizaje durante su escolarización, y demanda de una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para sus compañeros de igual edad.

Con base en estas definiciones, las N.E.E se pueden entender como los problemas que podría llegar a presentar cualquier alumno (a), ante los aprendizajes escolares, y como la demanda de recursos educativos adicionales y precisos para superar dichas dificultades; en este sentido, todos los (las) alumnos (as) con o sin discapacidad pueden presentar N.E.E.

Así, las N.E.E no se relacionan únicamente con el (la) alumno (a), ya que tienen un carácter relativo y otro interactivo: son relativas según la respuesta educativa que ofrece cada contexto educativo, que puede maximizar o minimizarlas; y son interactivas porque dependen de características personales y

del entorno educativo. También las N.E.E pueden presentarse de forma temporal o permanente (SEP/DEE, 1994).

Existen una serie de variables que determinan el <<cómo>>, el <<cuándo>> y <<dónde>> se produce la incorporación de alumnos (as) con N.E.E en los centros educativos, que deben ser detalladas para que el proceso de integración sea continuo y permanente. En ese sentido, es también importante que se reflexione globalmente acerca del alumno (a), familia y centro educativo para conformar, es ésta investigación, un marco conceptual de la evaluación psicopedagógica que requiere el (la) alumno (a).

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza puntos nodales de intervención psicoeducativa, asociada a N.E.E.

Cuadro 1: “Intervención psicoeducativa”

Alumno/a	Nivel Evolutivo	Desarrollo Cognitivo. Desarrollo de Lenguaje. Desarrollo Psicomotor.
	Grado de Autonomía	Control del entorno en orientación y movilidad. Autonomía en vestido, alimentación e higiene.
	Grado de madurez	Grado de socialización, hábitos de trabajo, resistencia a la fatiga, habilidades en el afrontamiento y resolución de situaciones cotidianas.
Familia	Grado de implicación de la familia en la escolarización. Analizar sus actitudes hacia el (la) niño (a), hacia sus dificultades y hacia el centro y profesorado elegido o asignado.	
Centro educativo	Adecuaciones de instalaciones (eliminación de barreras arquitectónicas). Adecuación en personal especializado con relación a la problemática del niño (a). Grado de coordinación de los profesionales que intervienen. Actitudes de los profesiones hacia el (la) alumno (a) con N.E.E y su problemática: sobreprotección, rechazo encubierto o manifiesto, negación y colaboración. Aptitud (cualificación profesional) en la problemática presente en el (la) niño (a).	

Tomado de: Sánchez y Torres, 1999:74.

Como observa en el cuadro anterior, debe existir una triangulación entre el centro educativo, el alumno y la familia para poder llevar a cabo el proceso de integración. Así mismo y asociado a debilidad visual, la literatura menciona que se derivan ciertos procesos cognitivos en los sujetos con N.E.E, para ello sería importante retomar ciertos conceptos que Piaget describió, uno de ellos es el desarrollo cognitivo organizado en estadios que siguen un orden constante de sucesión (independiente de la edad cronológica), que posee una estructura

intelectual de conjunto: las inteligencias sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Para Piaget; citado en Sánchez, 1998; el cambio de un cambio de un estadio de desarrollo a otro superior viene marcado por la maduración cognitiva, que se materializa en estados de desequilibrio balanceados entre procesos de asimilación y acomodación. El (la) niño (a) piagetano (a) es un niño (a) solo (a) ante el mundo, ya que la ayuda que un adulto, un (a) maestro (a), puede proporcionarle, consiste en la provisión adecuada de materiales para que el (la) niño (a) construya una representación del mundo más madura, entendida ésta como propia de un estado superior.

En las N.E.E, el desarrollo no viene tanto marcado como una sucesión de pasos programados de antemano, sino por una historia de aprendizaje en la que el sujeto ejecuta determinadas conductas en función de los estímulos antecedentes y consecuentes, pudiéndose modificar por medio de la manipulación de las contingencias estimulares mediante el análisis de tareas.

El desarrollo cognitivo temprano tiene dos pilares indispensables que nos darán una mayor idea de los procesos cognitivos que tienen que ver en los sujetos con debilidad visual, éstos son (Bueno, 1992):

1.- La experiencia con el mundo físico: el (la) niño (a) mediante interacción con el medio a través de acciones sobre los objetos, adquiere cimeros conocimientos acerca de las leyes del mundo físico que revierten en su desarrollo cognitivo. Cualquier impedimento en este conocimiento físico del mundo tiene una implicación en el desarrollo cognitivo infantil. En el caso de los (las) niños (as) con discapacidad visual, al tener gran información contextual mediante la visión, el (la) niño (a) vidente le es más fácil establecer reglas y hacer predicciones que al niño (a) con discapacidad visual.

2.- La interacción con el mundo social: el (la) niño (a), gracias a la interacción que mantiene con los adultos, es capaz de interiorizar gran número de principios acerca del mundo y de las relaciones sociales, en el caso del (la) niño (a) con debilidad visual.

Es necesario poder implementar diversas estrategias que den respuesta a sus demandas específicas, tomando en cuenta que la familia es de gran importancia para que el proceso de integración sea exitoso, es por ello que comentaremos al respecto las consideraciones necesarias sobre el importante papel que se ejerce dentro del núcleo familiar, es por ello que a continuación se hablará de las familias de los (las) niños (as) con N.E.E

### 2.3 La familia de los (las) niños (as) con N.E.E

Comprender que un (a) hijo (a) tiene una discapacidad es un proceso que va más allá de solamente saberlo, implica todo un proceso de duelo en el cual, la aceptación de la discapacidad del hijo (a) es el punto fundamental.

El proceso de duelo comprende tres fases y es de gran importancia conocerlas ya que nos orientarán sobre los procesos que atraviesan los padres al saber que su hijo (a) presenta alguna N.E.E con y sin discapacidad, al respecto, Paniagua 2001, nos menciona lo siguiente:

1.- Fase de shock: donde al conocer la noticia, se produce un bloqueo que en muchas ocasiones se puede impedir la comprensión de los mensajes que se están recibiendo, esto puede ser por el carácter traumatizante de la noticia, que dura minutos y en ocasiones días.

2.- Negación: tras reaccionar de la noticia, muchos padres y madres ignoran u olvidan el problema cuestionando a cada momento la capacidad de diagnóstico de los profesionales o bien, consideran que la noticia se tratase de un error. Un

punto importante es saber que el estancamiento en esta fase implica un efecto paralizante en la familia y no se toman las medidas educativas necesarias.

3.- Reacción: los padres y las madres viven con una serie de emociones y sentimientos encontrados, aparentemente desajustados y constituyen uno de los primeros pasos para la adaptación. Dentro de esta etapa se encuentra el enojo, la culpa, como una necesidad de saber de quien fue y así disminuir el dolor.

4.- Adaptación y orientación: en esta etapa, los padres y las madres llegan a un grado de suficiente calma emocional para avanzar a una visión realista y práctica, centrada en buscar solución y ayuda para sus hijos (as).

Las familias de niños (as) con N.E.E tienen que recurrir a distintos tipos de profesionales, tanto para el diagnóstico, la intervención y la evaluación de sus hijos (as) con la finalidad de integrarlos al aula regular, ya que como se ha venido comentando es el derecho de todos (as) los (las) niños (as) el asistir a escuelas para poder cursar de la manera más normal posible los ciclos escolares con sus iguales y desarrollar capacidades y habilidades propias de la educación básica.

En todos los países Iberoamericanos, sin excepción, se asigna un lugar relevante a la familia como gestora del proceso educativo; en primer lugar, porque es en ese espacio de socialización en donde se inicia el proceso de aceptación de la diferencia y la diversidad, y, en segundo lugar, porque se considera que es en colaboración con el sistema educativo como se logra la integración en la comunidad (Díaz y Rojas, 1999).

De la misma forma la familia es de gran importancia como agente de integración de sus hijos (as) al aula regular ya que ellos serán los principales sujetos que se verán inmersos en este proceso que con su ayuda, será de suma significatividad al ver que sus hijos pueden alcanzar los mismos objetivos que cualquiera de sus compañeros de aula, es por ello que, Puigdellívol (2000), insiste

en que el trabajo con las familias constituye una parte importante de la actividad docente. Es de gran importancia la actitud de los padres y las madres hacia la actividad que la escuela tiene en la del propio alumno (a), sus relaciones con profesores (as) y compañeros (as) y su actitud hacia el aprendizaje.

Con los grupos de niños (as), la integración real, es llevada a cabo al sumar las posibilidades de movilizar el potencial creativo que genera su curiosidad y su interés por el conocimiento del entorno y por la exploración de sus posibilidades de incidir en el, accediendo así al vasto mundo de conocimientos que les rodea.

Cabe señalar que diversos autores mencionan que los padres y las madres ejercen una gran influencia en sus hijos (as), no solo en el rendimiento y la actitud del alumno (a), sino también en la resolución de conflictos y en la superación de las fases problemáticas que suelen aparecer a lo largo de la escolaridad.

Son diversas las razones por las cuales es imprescindible el trabajo con los padres y las madres, a continuación se mencionan cuatro de los puntos más importantes (Puigdemívol, 2000):

1.- La importancia de considerar que la familia constituye el primer entorno educativo en el que se han desarrollado los (las) alumnos (as) debido a que hay aprendizajes que fueron adquiridos dentro del medio familiar, sobre los cuales se desarrolla la acción docente.

2. El segundo punto implica que la colaboración con la familia permite extender el alcance del propio aprendizaje escolar y dotarlo de un mayor significado. La colaboración entre familia y escuela facilita un avance mayor y más cuando se trata de hábitos y comportamientos.

3.- Se considera a la escuela como punto de referencia para los padres y madres, lo que da medida de la importancia de su labor orientadora. Es bien

sabido que nadie tiene ni adquiere la experiencia suficiente para ser padre y madre y en ese sentido la escuela abre un mundo de socialización nuevo para el (la) alumno (a) o hijo (a) que se relacionará día a día con sus iguales y asumir su propia autonomía en relación al ámbito familiar progresivamente más elevadas.

4.- Es de suma importancia la escuela como ámbito de encuentro entre los padres y madres debido a que es uno de los pocos espacios en los que convergen grupos de padres y madres con hijos (as) de una misma edad, lo que supone un intercambio de opiniones y actitudes en relación a la educación de sus hijos (as) así como conocer los rasgos más específicos de cada etapa de desarrollo.

Es importante que los padres y madres de alumnos (as) con discapacidad se impliquen en la dinámica del centro educativo al que asiste su hijo (a), que se sientan coparticipes de su proyecto educativo participando en las actividades que se llevan a cabo con las demás familias, pudiendo aportar experiencias de padres y madres que se encuentren en la misma situación que ellos, pudiéndose compartir inquietudes y puntos en común.

Como hemos mencionado, la familia o facilita u obstaculiza éste proceso de integración al aula regular, ya que la familia es el primer agente socializador del niño (a) y hay ciertos procesos que conlleva tener un hijo (a) con N.E.E, con y sin discapacidad, debido a ello se es necesario que los padre y madres investiguen y se informen sobre la dificultad de su hijo (a) para poder tener una visión más amplia sobre el tema y poder apoyar al niño (a). A propósito a continuación se mencionarán los principales aspectos sobre la deficiencia visual.

#### 2.4 Deficiencia visual.

Los términos déficit visual, visión subnormal, baja visión, visión residual, y otros giran en torno a una reducción de la agudeza visual central o a una pérdida subtotal del campo visual debida a un proceso patológico ocular o cerebral; Faye,

(citado en Bautista,1994) por lo tanto, es importante mencionar a que nos referimos con los conceptos que nos mencionan la literatura para describir algunos conceptos que tienen que ver con la importancia de la visión y que nos servirán para conocer la función de la vista y que repercusiones tiene en la persona débil visual. La función del ojo es la visión, la cual tiene ciertas cualidades (Bueno, 1999) como:

- Agudeza visual: Es la exactitud con la que se perciben los detalles y formas de los objetos. El ojo tiene la habilidad para percibir la figura de los objetos mientras se miran a una distancia determinada.
- Campo visual: Es el espacio que abarca la visión mientras la mirada permanece fija en un punto determinado y comprende las zonas de visión central y periférica.
- Adaptación a la luz y a la oscuridad: Es la sensibilidad de la retina a las variaciones de intensidad de iluminación. El ojo tiene la capacidad para discriminar graduaciones de luz, acomodándose progresivamente desde un ambiente de luz brillante a otro ambiente oscuro, e inversamente, de la oscuridad a un ambiente luminoso.
- Percepción al color: Es la captación de la gama de colores. El ojo puede distinguir una gran cantidad de colores, lo que depende del reflejo que se produce en la superficie, de la iluminación y de las características propias de los colores como tono, brillo, etc.

De acuerdo a lo anterior, la persona que posee una visión funcional óptima en un instante conoce y examina los objetos que la rodean en lo que respecta a su movilidad, forma, tamaño, color y luminosidad; a las distancias que hay entre un objeto y otro; y a la posición en el espacio de los objetos; Hernández y Ríos, 2003; en comparación con un sujeto que es débil visual y no cuenta con los mismo

recursos para poder conocer en su totalidad formas y luminosidad, es por ello que se requieren de ciertas adaptaciones que se realizarán para el (la) niño (a) y que no sean obstáculo para su aprendizaje.

Entonces, podemos afirmar que la visión tiene un papel clave en la adquisición de la información; según Bueno; 1999, el 95% y según Ararú (1995) el 80%. ¿Qué pasa cuando no hay ese sentido?, según Bautista 1994; existe la compensación que puede ser apoyo en el proceso educativo.

Igualmente este alto porcentaje hace reflexionar acerca de la importancia de la visión en las actividades y acciones que realiza una persona diariamente, ya que sentidos como el tacto y el gusto no brindan información suficiente con respecto a elementos distantes, por su parte, el sentido del oído puede informar del ambiente cercano y distante pero rara vez la información será completa y continua, por esto, es posible considerar que la vista resume todo.

En un afán de ampliar criterios la Organización Mundial de la Salud considera la deficiencia visual de ambos ojos, después de corrección, es igual o inferior a 0,3 dioptrías. En la mayoría de los países, consideran la ceguera cuando la agudeza visual es igual o inferior a 0,1 después de corrección, o si existe una reducción de campo visual inferior a 10 grados. Por debajo de este umbral muchos "ciegos" poseen restos de visión que les permiten, por ejemplo, leer y escribir habitualmente en tinta (Bautista, 1994).

Para entender con mayor facilidad la deficiencia visual se establecen dos grupos que constituyen un punto de partida para definir en qué ámbito el psicólogo educativo puede intervenir y de qué manera puede apoyar al proceso de lectura y escritura:

a) El primer grupo es aquel que hace referencia a sujetos con déficit visual; de visión subnormal de baja visión, con ambliopía y etc. Comprende a las personas

que, a pesar de una reducción considerable de su capacidad visual, poseen restos que posibilitan leer y escribir en tinta de forma habitual, e incluso, obtener éxito total en determinadas tareas de la vida corriente.

b) El segundo punto es aquel que hace referencia a ciegos o invidentes. Comprende a las personas que carecen de resto visual que aún teniéndolo, sólo posibilita la orientación a la luz, percibir volúmenes, colores y leer grandes titulares, pero no permiten el uso habitual de la lecto - escritura en tinta (Bautista, 1994).

Como bien nos menciona Bautista (1994), en el primer grupo que hace referencia a sujetos con baja visión, el psicólogo educativo puede intervenir en diferentes momentos ya que como se menciona, con apoyos adecuados a las necesidades especiales y una buena estrategia de atención a la diversidad se puede llegar al aprendizaje exitoso de la lectura y escritura de los (las) niños (as) con debilidad visual.

Rosas y Ochaíta (1993) opinan que las personas con déficit visual desarrollan sus funciones psicológicas y organizan su comportamiento con los recursos de que disponen, y siguen los mismos principios de las personas con vista normal porque poseen un aparato psíquico idéntico al resto de sus semejantes.

Hasta aquí, es importante considerar que el (la) niño (a) con déficit visual en ocasiones puede permanecer más tiempo en las etapas evolutivas, pues el paso de una etapa a otra es más lento debido a las dificultades que enfrenta, esto significa que solamente presenta retrasos en el desarrollo evolutivo y que tiene una capacidad intelectual integra.

A continuación se comentarán algunas consideraciones relacionadas con las causas que determinan que un sujeto sea débil visual, tomando en consideración algunos conceptos que así lo establecen.

## 2.5 Las causas del déficit visual.

El funcionamiento visual no sólo depende de la agudeza visual. Capacidad que queda gravemente comprometida por afecciones oculares como el albinismo, la aniridia, las cataratas, la degeneración macular, la miopía magna y las afecciones corneales, entre otras. Sino que además depende de la amplitud del campo visual, de la capacidad de adaptación a la misma y, sobre todo, del uso que el sujeto haya hecho de su visión (Bueno, 1994).

Las anomalías de campo llegan a tener más importancia para la capacidad funcional del sujeto que la propia agudeza visual, ya que influye en el desplazamiento, en la lectura y en la posibilidad de utilizar imágenes ampliadas.

Las reducciones patológicas de campo disminuyen los límites citados para el ojo normal. Pueden afectarlo uniformemente en todas las direcciones, son las reducciones concéntricas. Si son muy acentuadas, pueden inutilizar toda la visión periférica; como ocurre en los casos de retinosis pigmentaria y de atrofia del nervio óptico, por ejemplo. También puede afectar a una porción de la periferia, caso de glaucoma, que suele ser más acentuada del lado nasal o afectar a la mitad del campo visual, caso de las hemianopsias.

Las reducciones de tipo patológico pueden tener lugar también en el interior del campo visual, a modo de algunas faltas de visión, llamadas escotomas, estos pueden ser percibidos o no por el sujeto como manchas negras, y pueden llegar a abolir totalmente la percepción de luz en esa zona (escotoma periférico), o afectar a la visión central si se sitúa en el punto de fijación (escotoma central) (Bautista, 1994).

Las afecciones de la mácula y de las zonas centrales del campo visual repercuten en la percepción de los colores, según los casos de manera fluctuante o permanente; llegando el sujeto que las padece al reconocimiento defectuoso de los colores, o de determinados colores. Dependiendo éste no sólo de la propia lesión, sino también de las condiciones exteriores tales como la luminosidad, el tamaño del objeto y del contraste que presente éste con el fondo.

Los cambios de luminosidad cuando son bruscos exigen de un periodo de adaptación para todo sujeto. Este periodo se acentúa en extremo en el caso de un sujeto con déficit visual. El conocimiento de este detalle, así como el de la cuantificación del tiempo que tarda el sujeto afectado en adaptarse a la luz o a la oscuridad, al pasar de un medio sombrío o de iluminación promedio a uno de alta iluminación, o viceversa, son de especial importancia cuando se desea que este sujeto ejecute una actividad inmediatamente después del cambio de medio. Es decir, se da especial interés cuando se le pide a un niño (a) de baja visión la resolución de tareas escolares tras un cambio en la luminosidad o después de un deslumbramiento por reflejo (Bautista, 1994).

Una misma agudeza visual y una misma anomalía visual en dos sujetos diferentes no implican un mismo funcionamiento. El uso que se haga del resto visual es determinante, siendo posible alcanzar mayores índices de capacidad visual a partir de programas secuenciados de experiencias visuales sobre todo en niños (as).

No es únicamente el hecho de que el (la) niño (a) presente alguna discapacidad y centrar nuestra atención como profesionales en ese punto, más bien centrar igualmente la atención a todos los procesos psicológicos y cognitivos que están presentes a lo largo de la vida de un sujeto que estará siempre y en constante contacto con la diversidad y ante ello es de suma importancia trabajar con los aspectos cognitivos y psicológicos de cada sujeto ya que finalmente es eso, un sujeto que piensa y siente al igual que los demás seres humanos.

Es necesario comentar algunos aspectos relacionados con la idea de relacionar aspectos psicológicos y debilidad visual, ya que la literatura menciona que es de suma importancia identificar, reflexionar y describir rasgos de la personalidad del niño (a) con debilidad visual, toda vez que éstos están presentes en todas los ámbitos en donde está el sujeto.

## 2.6 Aspectos psicológicos del niño (a) con deficiencias visuales.

El déficit visual se traduce en la reducción de la cantidad de información que el sujeto recibe del ambiente, restringiendo una cantidad de claves que ofrece el medio circundante y que son de gran importancia en la construcción del conocimiento sobre el mundo exterior. Consecuentemente el (la) niño (a) con déficit visual puede tener, dependiendo de la gravedad del déficit, un conocimiento restringido del ambiente. Esto no necesariamente origina problemas en el desarrollo psicológico. Al menos, no existe evidencia de que el déficit visual grave lleve necesariamente aparejados problemas psicológicos o deficiencias en el desarrollo.

Si bien es cierto, como indicábamos anteriormente, las experiencias que el individuo adquiere están mermadas, que el organismo dispone de otras vías de recolección de información que pueden suplir o complementar la vía visual con la adecuada orientación y apoyo. Estas irían encaminados, no al acercamiento del individuo a un "patrón normal", sino a considerarlo como un sujeto más, con unas características y necesidades peculiares.

No se puede hablar de una psicología específica de la ceguera puesto que no existen rasgos psicológicos de los ciegos que puedan darse de la misma manera en personas videntes. Por ello es más razonable referirse a estas cuestiones en términos de "tendencias" (Rosel, 1989 citado en Bautista, 1994).

Es necesario a la hora de comprender el desarrollo evolutivo del niño (a) invidente la referencia al desarrollo del normovidente. Nos centramos en una breve descripción de las peculiaridades del desarrollo psicológico de los (as) niños (as) invidentes desde el nacimiento o desde muy temprana edad.

En el período sensoriomotor, el déficit visual plantea carencias importantes. El desarrollo en esta etapa está basado en la inteligencia práctica, en la percepción de sensaciones del entorno y su interrelación con él a través de los primeros movimientos. Hasta los cuatro meses, la falta de visión no es aún un factor determinante. El bebé sigue su ritmo normal de desarrollo, ejercitando los reflejos propios e innatos, con excepción de la respuesta refleja a estímulos luminosos.

Adquiere las primeras habilidades, centradas en el dominio de su propio cuerpo, como pueden ser la succión y la prensión de los objetos que están en contacto con su cuerpo. Todavía no establece relaciones totales con el exterior (Bueno, 1994).

A partir de los cuatro meses, los bebés videntes empiezan a desarrollar, por un lado, el hábito de coger los objetos que perciben a través de la visión, por otro, la permanencia de los objetos, algo que no se logra hasta año y medio o dos años, así con coordinación óculo-manual. En los bebés ciegos esto no ocurre así, produciéndose un considerable retraso, debido a que la coordinación audio-manual es más dificultosa y por lo tanto más lenta en su adquisición. De la misma manera a un bebé ciego le resultará más difícil adquirir la noción de permanencia de los objetos. Para él, un objeto deja de existir en el momento en que pierde su contacto o deja de percibir su sonido (Coll, 1978).

El bebé ciego no presenta movimientos ojo-mano para agarrar objetos antes de los siete meses. Es a partir de entonces cuando comienza a buscar objetos que ha tenido antes en la mano. Hacia los nueve meses empieza a usar

algunas pautas de búsqueda de dichos objetos y, aproximadamente a partir de los doce meses, busca objetos guiándose por el sonido que emiten, sin que previamente los haya tenido en la mano.

Los (las) bebés (as) ciegos siguen las mismas pautas de desarrollo motor que los videntes en cuanto a las conductas posturales. Sin embargo, tienen más dificultades con relación al exterior. En ese sentido, el inicio del gateo se sitúa hacia los doce meses y la marcha hacia los diecinueve meses. Una vez adquiridas estas conductas, le resultará más fácil la relación con el entorno y la adquisición de nociones relacionadas con los objetos que le rodean a través de la experimentación con ellos. En la etapa preoperatoria, a partir de los dos años, el (la) niño (a) ciego empieza a ser capaz de efectuar representaciones de cosas, aunque lejos del total desarrollo del lenguaje, como mediador entre el objeto y su representación (Bautista, 1994).

Como características especiales podemos señalar que, aunque las conductas posturales siguen una evolución semejante a la de los (las) videntes, el inicio de la marcha se ve retrasado debido a la falta de estímulos del exterior. De la misma manera, también se ve retrasada la adquisición de permanencia de los objetos, al igual que la práctica del juego simbólico.

Generalmente la inteligencia representativa se manifiesta en los (las) niños (as) a través de la capacidad de imitar modelos, de la exteriorización de la imagen mental mediante el dibujo, de la práctica del juego simbólico y de la capacidad de comunicación a través del lenguaje como conjunto de símbolos. En el caso de los (las) niños (as) ciegos los primeros tres aspectos están sujetos a grandes dificultades o sufren retrasos, de ahí que insistamos en la importancia del lenguaje y, por tanto, de su adecuada estimulación.

A lo largo de la etapa de las operaciones concretas (6 a 11 años) los (las) niños (as) van adquiriendo las capacidades de organización de la realidad a través de "acciones interiorizadas", imaginándola de forma flexible, lógica y coordinada. Los (las) niños (as) ciegos sufren un retraso en la adquisición de las operaciones concretas con respecto a los (las) niños (as) videntes. Esto quiere decir que presentan un mayor desfase en tareas de tipo figurativo/perceptivo que en aquellas de carácter lingüístico. La principal causa de mayor retraso en las tareas mencionadas se debe a la modalidad sensorial utilizada por el (la) niño (a) ciego (a) para recolectar información: la percepción táctil y háptica. Esta modalidad perceptiva no le permite alcanzar una igualdad con los videntes hasta los 11 ó 14 años en cuanto a tareas relacionadas con operaciones concretas (Bautista, 1994).

Dentro de la literatura podemos encontrar diversos sinónimos que hacen referencia a las áreas débiles de los (las) niños (as) que presentan N.E.E, diversos autores también llaman a estas áreas débiles minusvalías refiriéndose a trastornos del desarrollo que a continuación se comentarán.

En el DSM IV se nos hace mención de los trastornos en el desarrollo en los que se encuentran: el retraso mental, el autismo, los trastornos sensoriales y los de tipo motor. (Sánchez, 1998), así mismo la referencia médica describe fisiológicamente diversas problemáticas:

1.- Minusvalías de tipo físico

2.- Minusvalías de tipo sensorial

- Déficit visual (ciegos y débiles visuales)

- Déficit auditivo (sordos)

3.- Minusvalías de tipo psíquico como el retraso mental leve, moderado, grave – severo y profundo.

En resumen todo lo tratado anteriormente es importante que lo conozca el profesional que esté tratando a niños (as) que presenten N.E.E con y sin discapacidad, específicamente hablando del proceso de aprendizaje y consolidación de la lectura y la escritura, por lo que el siguiente capítulo estará dedicado a describir los precurrentes necesarios para poder llevar a cabo de manera exitosa el aprendizaje de dicho proceso.

### **CAPÍTULO 3. LECTURA Y ESCRITURA**

De todo lo que el (la) niño (a) aprende en su vida escolar, la lectura y la escritura son lo más básico, fundamental y esencial ya que todo lo demás que allí hace se relaciona con estas dos habilidades. Los libros establecen líneas de razonamiento con una coherencia que es muy poco frecuente en las conversaciones que los (las) niños (as) pequeños (as) escuchan. Es posible que la experiencia de leer los argumentos de otros ayude al niño (a) a formar los suyos con mayor lógica y eficacia (Bryant, 1998).

Hay en las escuelas muchos (as) niños (as) a los que aprender a leer les resulta una tarea temible. Algunos (as) consiguen hacerlo con enormes dificultades, otros fracasan. Suelen ser niños (as) que aprenden a hablar tardíamente, con un conocimiento del mundo lamentablemente incompleto y que obtienen puntuaciones muy bajas en las pruebas de inteligencia.

El currículo de los últimos cuatro grados de la primaria no incluye formalmente la enseñanza de la lectura y escritura ya que en éstos grados se asigna la “copia” de una lección del libro de texto, para que “practiquen la escritura”, o bien se pide la lectura oral frente al grupo o en coro para “oír como leen” (Ferreiro, 1997).

Hay muchas ideas sobre las causas subyacentes de las dificultades de lectura, pero todas adoptan la misma forma general: recurren al concepto de déficit, en específico en este trabajo de investigación, es el visual. Este tipo de problema tendría, ciertamente, graves repercusiones, ya que es evidente que al niño (a) que confunda los patrones visuales le resultará difícil recordar las letras del alfabeto.

Es muy poco probable que leamos las palabras letra por letra, una después de otra. Es posible que tengamos que hacerlo de vez en cuando, al encontrar una

palabra totalmente desconocida, pero en la mayor parte de los casos leemos grupos de letras que nos resultan muy familiares o que correspondan a palabras completas. Esto tiene que ver por una posible forma de reconocer una secuencia al verla es por su forma global. Se trata de una idea muy familiar que subyace al desarrollo del método didáctico de la <<palabra completa>>, que se basa en los siguientes supuestos (Bryant, 1998):

- las palabras se reconocen por su forma global
- los niños pequeños reconocen formas muy bien y cuanto antes se le enseñe a aprovechar para la lectura esta capacidad natural, es mejor.

A continuación se describirá un procedimiento que tiene que ver con la idea de que lo anterior se lleve a cabo de la manera mas significativa posible y se logre consolidar la lectura y escritura.

### 3.1 Procedimiento ecléctico

El denominado procedimiento ecléctico en la enseñanza de la lectura y escritura, se sitúa entre los procedimientos analítico – sintéticos y participa de las bondades de unos y de otros. Es un esfuerzo válido consigue realizar una combinación bastante aceptable de los procesos mentales de análisis – síntesis, síntesis – análisis, más el hecho espacialismo de lograr adaptar la enseñanza en función del alumno (a).

El proceso general comprende cuatro etapas que describiremos a continuación (Olivares, 1973):

- a) Preparación para la lectura y la escritura.
- b) Enseñanza de las vocales.
- c) Iniciación de la lectura – escritura

d) Práctica de la lectura – escritura.

## A) PREPARACIÓN PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Se ha llegado a comprobar en la mayor parte de los casos, que el niño (a) experimenta una situación de fracaso en el aprendizaje de este aspecto del lenguaje, se debe a que él todavía no presenta las condiciones indispensables para iniciarlo en este tipo de enseñanzas, es decir, aun no está apto para recoger los estímulos requeridos por dichos instrumentos o herramientas de trabajo, como son la lectura y escritura y, al forzarlo o tratar de forzarlo lo único que se consigue es perjudicarlo.

Es necesario e imprescindible respetar ritmos y estilos diversos de aprendizaje que presentan los (las) alumnos (as) ya que las grandes o pequeñas variaciones en los diferentes aspectos del desarrollo mental, físico, social y emocional de los niños, diferencias, muchas de ellas relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura. Estas diferencias individuales en el desarrollo orgánico, en las vivencias, en las experiencias, en la facilidad de expresión, en la capacidad intelectual, en la duración del grado de atención, se observan en los niños que se inician en la educación primaria, nos hablan claramente de la importancia de instituir un periodo de ejercicios o actividades preparatorias, tendientes a lograr un nivel de madurez física, mental, social y emocional en los (las) niños (as) a fin de poderlos introducir, con ciertas garantías de éxito en el aprendizaje de la lectura (precurrentes) (Olivares, 1973).

La edad mental de seis años o de seis años y meses es la más acertada para introducir al niño en la adquisición de los elementos de la lectura; sin embargo, este hecho no es en sí el factor determinante que nos indique si se deba proceder o no en la enseñanza de dicha materia pues en de suma importancia contar con ciertas habilidades que a continuación se comentará:

1.- Debe tener suficiente agudeza visual para distinguir pequeñas diferencias en la complicada estructura de las palabras.

2.- Debe poseer suficiente discriminación auditiva para distinguir un sonido complejo de otro.

3.- Debe tener un sentido de orientación, tanto visual como auditiva, antes de que pueda apreciar la estructura semántica de las palabras vistas y oídas.

4.- Cierta habilidad para expresarse y un vocabulario suficiente.

5.- Un grado de inteligencia promedio.

6.- Estabilidad en el desarrollo emocional y social que le permitan fácilmente adaptarse al medio escolar.

7.- Ser capaz de sostener el interés.

8.- Entusiasmo o deseos por aprender a leer.

Todo lo anterior aunado a que el (la) maestro (a) debe tener siempre presente que nunca debe forzar a un niño (a) a leer, nunca debe iniciarlo antes de que esté apto para adquirir dicho aprendizaje, ya que, cuando se les obliga, no sólo experimentan fracasos sino también, asumen una actitud de rebeldía y hostilidad no únicamente hacia el proceso de aprendizaje de la lectura sino hacia la escuela y toda actividad de carácter educativa (Olivares, 1973).

Dentro de los fracasos y desalientos iniciales podemos decir que la gran mayoría se deben a que no se pone debido cuidado en la adecuada calidad y cantidad de ejercicios y actividades preparatorias (precurrentes), que son indispensables para poder aprender la lectura y escritura. Así pues la segunda etapa es la referente a la enseñanza de las vocales que comentaremos a continuación.

## B) ENSEÑANZA DE LAS VOCALES

Algunos maestros pasan por alto la primera etapa de la que hablábamos anteriormente (precurrentes) e inician la enseñanza de la lectura con la enseñanza

de las vocales. La enseñanza metódica y sistemática de las vocales, presentándolas en las condiciones propias que encajan en las características naturales del niño (a); juego, imitación y curiosidad, serán los puntos de apoyo, los cimientos básicos sobre los cuales se alzarán, con mayor facilidad, el aprendizaje de la lecto – escritura.

Esta etapa no debe limitarse a la enseñanza de las vocales como un ejercicio simultáneo y complementario de los juegos preparatorios, sino que debe perseguir objetivos que describiremos a continuación (Olivares, 1973):

- 1.- Cultivar los hábitos de atención, limpieza y orden.
- 2.- Ayudarlo a que reaccione inteligentemente ante los estímulos.
- 3.- Intensificar el interés por aprender a leer.
- 4.- Establecer relaciones cordiales y reducir la tensión emocional.
- 5.- Asimilar y dominar el conocimiento de las vocales como parte inicial de la lectura.
- 6.- Uso de materiales sencillos que se acomoden a los distintos niveles mentales.
- 7.- Ampliar el vocabulario

Es de tomarse en cuenta que no se debe iniciar al niño (a) en la lectura, sin estar completamente seguros de que domina las vocales. El avance prematuro siempre es, en el campo de la didáctica, contraproducente. Así mismo es necesario enseñar a los niños a adoptar una buena posición para escribir ya que es otro punto importante de tomar en cuenta para la buena lectura y escritura. La tercera etapa será detallada en el siguiente punto:

### C) INICIACIÓN EN LA LECTURA - ESCRITURA

Esta etapa es iniciada en el momento en el que los alumnos revelan no sólo interés por aprender a leer sino porque demuestran que pueden dominar las

técnicas básicas que supone la lectura de materiales sencillos como son (Olivares, 1973):

- 1.- Capacidad para observar y escuchar
- 2.- Para distinguir formas visuales y auditivas con suficiente exactitud.
- 3.- Capacidad para usar conocimientos previos
- 4.- Facilidad para expresar ideas, narrar o relatar sencillos acontecimientos.
- 5.- Manejar un vocabulario hablado que comprenda, por lo menos, todas las palabras empleadas en las primeras lecciones de primaria.
- 6.- Una adecuada adaptación emocional y social al grupo de trabajo y a los procedimientos escolares.
- 7.- Adecuada coordinación psicomotora que les permita dominar los movimientos previos a la escritura como lo es la coordinación ojo – mano.

La parte medular de esta etapa es lo que acabamos de mencionar, el (la) maestro (a) tratará de alcanzar junto con sus alumnos (as) algunas metas específicas que son (Olivares, 1973):

- 1.- Reforzar el interés del alumno por aprender a leer bien.
- 2.- Formar en el alumno (a) el hábito de asociar el objeto o imagen del objeto con su nombre o palabra que lo identifica.
- 3.- Cultivar en él una actitud inteligente respecto de la lectura y el hábito de buscar el significado de lo que lee.
- 4.- Enseñarle las técnicas básicas para identificar las palabras.
- 5.- Fomentar el hábito del análisis y la síntesis en la descomposición y composición de los vocablos.
- 6.- Ayudarlo para que aumente su capacidad para leer materiales sencillos tanto en voz alta como en silencio, pero cuidando siempre que comprenda lo que lee.

Dentro de éstos objetivos, es importante que el (la) niño (a) no se limite a leer su libro, debemos procurarle materiales sencillos y atractivos, siempre al alcance de su capacidad y conocimiento del lenguaje escrito, cuando estos objetivos se hayan cumplido pasaremos a la ultima etapa del proceso general de la tendencia ecléctica que es la práctica.

#### D) PRÁCTICA DE LA LECTURA

Es la última etapa en la que la duración se prolonga por cuatro o cinco años y en ella se dará gran importancia a la lectura de rapidez y a la lectura de comprensión. Se procurará que alcance verdaderos progresos en la lectura silenciosa y oral inteligente. Aumentar el interés de los (las) alumnos (as) por la lectura como fuente de placer e información, darles a conocer el uso correcto del diccionario, el significado y la pronunciación de las nuevas palabras que enriquecerán su vocabulario. Al respecto comentaremos a continuación las bases que debe tener el escolar para consolidar de manera exitosa el proceso de lectura y escritura.

#### 3.2 Precurrentes

Nos referimos a los procesos previos de maduración para asegurar el éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura, y evitar, así mismo, el fracaso y así el niño que se inicia en el primer año de la escuela primaria, conviene que el maestro dedique el tiempo que sea necesario, durante las primeras semanas del curso escolar, a realizar todos aquellos ejercicios y juegos indispensables para lograr la madurez que, es básica en la tarea fundamental de este aprendizaje (Olivares, 1973).

El maestro no debe iniciar al niño en la lectura y escritura hasta que éste haya alcanzado tal madurez de sus órganos visuales que pueda distinguir, sin mayor dificultad y sin perjuicio para su salud, no sólo los matices cromáticos y las

pequeñas diferencias entre varios objetos y dibujos, sino hasta los más insignificantes detalles en la complicada estructura de la palabra.

Es necesario que posea el suficiente grado de percepción auditiva, de manera tal, que su oído esté en condiciones de reconocer y diferenciar los sonidos, para que pueda apreciar fácilmente, en primer término, los distintos elementos de la frase u oración, y después, en el momento del análisis, los de la palabra; que cuente con un vocabulario lo más extenso posible de manera que pueda en cierta forma expresar sus pensamientos y sentimientos.

El hecho de que tenga una buena coordinación motriz que le permita realizar simultáneamente los movimientos musculares de la mano y el brazo, con las percepciones visuales auditivas es de suma importancia ya que permitirá al niño escribir y leer correctamente (Olivares, 1973).

En resumen, antes de que se inicie al niño en el aprendizaje de la lectura y escritura, es necesario que sepa ver, oír, expresarse, coordinar sus movimientos, atender, retener, observar, manipular, establecer las diferencias que un débil visual no tiene en su totalidad dominados y para ello es de gran importancia realizar juegos y ejercicios que se adapten a las condiciones especiales de los (las) niños (as) con necesidades especiales. Después de que se realizaron los ejercicios precurrentes, nos enfrentaremos al lenguaje escrito en el siguiente apartado.

### 3.3 Los niños frente al lenguaje escrito

Para que se lleve a cabo la comprensión de la escritura debe prepararse al niño (a) cuidadosamente a través de la utilización de signos gráficos más simples que las letras del alfabeto en su sistema de combinaciones. El niño debe habituarse, a través de juegos variados, a asociar una expresión oral con diversas

representaciones gráficas más fácilmente inteligibles y más interesantes de reproducir (Bandet, 1982).

Es importante que exista relación con la expresión oral por medio de imágenes primero figurativas y después abstractas. Así habituaremos a los (las) niños (as) a examinar una (imagen) y después la otra (escritura). Establecer una relación entre una serie gráfica y una serie oral es la base de la lectura y, en ese sentido toda la lectura es global en sus inicios, pues los ejercicios precurrentes no separan un sentido, una expresión verbal, de los signos dibujados o escritos.

El papel del educador es primordial en el aprendizaje de la lectura. El adulto no debe quedar al margen del aprendizaje del niño (a) en este importante proceso ya que no podría alcanzar un buen resultado. Como bien comentábamos anteriormente es indispensable conocer las particularidades del desarrollo del niño (a) que autorizan los verdaderos ejercicios de lectura pero a medida que se practican, favorecen su evolución mental. Aquí no hay maduración separada de los aprendizajes (Bandet, 1982).

Hay dos tipos de actividades en juego en la lectura: el descifrado y en reconocimiento.

Descifrar es encontrarse frente a un signo complejo, no conocido y cuyo sentido debemos descubrir.

Reconocer obedece a mecanismos totales distintos de los del descifrado. Reconocer es globalizar, se hará posible a través de la reserva de palabras constituida con los juegos anteriores.

El descifrado comprende (Bandet, 1982):

1.- Una operación de análisis por la vista, que supone el conocimiento de los segmentos que hay que separar.

2.- Una asociación del signo escrito y de los sonidos que supone el conocimiento de los fonemas y la relación de cada uno de ellos con un signo escrito.

3.- Un conocimiento del sentido de la palabra que, a partir del momento en que está identificada, entra en el vocabulario habitual del niño.

Dentro de la labor del psicopedagogo está la de realizar una evaluación y una intervención en tiempo y forma, que sean aplicables en cada caso específico, es por tal motivo que el siguiente capítulo estará dedicado a hablar sobre la evaluación e intervención, debido a que éstos temas son clave para poder contribuir en el proceso de integración al aula regular y sean puestos en práctica para dar mayor atención a niños (as) con necesidades especiales.

## **CAPITULO 4: EVALUACION E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Es la evaluación del alumno (a) en interacción con el contexto en el que se desarrolla y aprende, lo que identifica por lo tanto sus necesidades educativas y la respuesta educativa que vincula desarrollo y competencia curricular del alumno (a), factor que facilita su aprendizaje.

La evaluación psicopedagógica de los (las) alumnos (as) implica un cambio significativo en el currículo, ya que debe detectar principalmente el potencial de desarrollo, de aprendizaje de los alumnos y que debe concluir en una propuesta educativa coherente con el diagnóstico realizado.

La evaluación psicopedagógica se encarga de proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los (las) alumnos (as) y la mejora de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica se define como:

“Un proceso compartido de recolección y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos o alumnas que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades, así como también para el desarrollo de la Institución” (Giné, 1997:391).

Este proceso debe ser descrito con el mayor número de información posible por parte del profesional con el mayor número de instrumentos posibles contemplando los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza

– aprendizaje; es decir, el contexto escolar en el aula, clima en las clases, así como la flexibilidad de la Institución, sin dejar a un lado el papel importante y de gran ayuda para el alumno como es la familia.

La evaluación psicopedagógica proporciona información relevante para conocer de forma completa las necesidades del (la) alumno (a) así como su contexto escolar, familiar y social para poder tener una visión mas amplia y poder tener objetivos muy específicos sobre lo que se quiere lograr con la intervención tomando en cuenta todas las habilidades de los (las) niños (as), para ello es importante conocer cuales son las finalidades y los objetivos de una evaluación psicopedagógica que comentaremos a continuación.

#### 4.1 Finalidades y objetivos

La finalidad más importante de la evaluación psicopedagógica no es la de clasificar a los (as) alumnos (as) en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción sobre su posible rendimiento, sino orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el (la) alumno (a) para favorecer su adecuado desarrollo personal. Es decir, la evaluación psicopedagógica sirve para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea de los profesores que trabajan cotidianamente con los (las) alumnos (as) (Giné, 1997).

El objetivo es conocer en qué medida las condiciones personales del (la) alumno (a), incluidas las asociadas a algún tipo de discapacidad, pueden afectar a su proceso de desarrollo y, por tanto, a su aprendizaje; es decir, como inciden en sus posibilidades de relación con los adultos, los compañeros y los contenidos de aprendizaje.

A continuación se mencionan los tres modelos que se han utilizado para la evaluación de los aprendizajes escolares.

Un primer modelo es el denominado psicométrico en el cual el principal objetivo es el de conocer las capacidades y aptitudes de los (las) escolares y orientarles académica y profesionalmente, para ello el (la) profesional se apoyará de diversos instrumentos como los test.

El segundo modelo es el que deriva de la educación especial, donde la función del psicólogo educativo es el diagnóstico de los (las) alumnos (as) con algún tipo de necesidad educativa especial con discapacidad, aquí, el psicólogo interviene centrándose en la toma de decisiones sobre su escolarización y la elaboración de programas de desarrollo individual, junto con los maestros. La ley de Integración Social de los Minusválidos, de claro carácter social, impulsó este modelo en el campo educativo en la década de los ochenta.

Por último, el tercer modelo es el basado justamente en la intervención psicopedagógica y es clave en el proceso de integración educativa, en éste la función profesional del psicólogo educativo es la colaboración con los profesores en toda su programación educativa, tanto en el nivel del centro como en el aula (Giné, 1997).

El psicólogo educativo conoce las variables que favorecen el progreso de la escuela y que contribuyen a que sea más eficaz. También es necesario conocer las dimensiones de cada centro y tener la habilidad para adaptarlas a las características específicas de los (las) alumnos (as).

#### 4.2 La labor del psicopedagogo en su intervención

La labor del psicopedagogo está centrada en facilitar ayudas e instrumentos para la evaluación curricular de los (las) alumnos (as) que presentan algún tipo de dificultades, así como propuestas sobre adaptaciones curriculares y cambios organizativos y metodológicos que puedan ser oportunos para favorecer el

aprendizaje de los (las) alumnos (as) que presentan problemas de aprendizaje o N.E.E con y sin discapacidad (Prieto, 1993).

Cuatro son las consecuencias más importantes de una intervención psicopedagógica a propósito de una N.E.E. (Giné, 1997 y Beltrán, 1993):

1.- El (la) niño (a) que no presente otras dificultades, madura según ritmos que no difieren mucho de los de los (las) niños (as) sin dificultades.

2.- No surgen contradicciones entre la actitud de la escuela y la de la familia, puesto que ambas están implicadas en la aplicación de un mismo proyecto educativo.

3.- El (la) niño (a) vive el ambiente educativo de la escuela como continuación del familiar y no se ve afectado negativamente por la desorientación que necesariamente se origina en el posible conflicto entre dos ambientes muy significativos para él.

4.- Aceptando la discapacidad del (la) hijo (a) y participando activamente en la vida de la colectividad, la familia ayuda al débil visual, la transmite al medio social propio. Si el (la) niño (a) tiene la sensación de que se le acepta positivamente, le será más fácil adquirir un autoconcepto y una autoestima adecuados.

La intervención psicopedagógica para el (la) niño (a) con déficit visual, la concebimos dentro del ámbito de la escuela ordinaria con ayuda de los especialistas correspondientes con cuatro aspectos importantes (González, 1999):

- De tipo psicoeducativo. El contacto directo con las múltiples situaciones sociales que se dan en la escuela permitirá al deficiente visual la adquisición de la independencia personal y de trabajo, tanto a nivel

individual como colectivo y un aprendizaje escolar participativo con sus compañeros videntes, que le proporcionará un desarrollo psicoafectivo consecuente y sin rompimientos con la realidad que vivirá de adulto.

- De tipo socio-ambiental. La escolarización integrada cumple el papel de preparar al niño (a) de baja visión para ocupar un lugar en la sociedad, a través de los compañeros, profesores y padres, respecto al niño (a) con problemas visuales: adaptándose, por supuesto, a sus necesidades especiales.
- De tipo legislativo. Se garantiza suficientemente el derecho de las personas con cualquier tipo de minusvalía a recibir una educación ordinaria y obliga a la sociedad a proporcionárselo.
- De tipo estadístico. En la escuela ordinaria los deficientes visuales, mediante las adaptaciones y recursos adecuados, alcanzan resultados satisfactorios en su mayoría.

Después de estos aspectos se pretende que en la práctica educativa el (la) niño (a) de baja visión puede "aprender a ver" a partir de tareas visuales, individualizadas, motivantes y secuenciadas en donde se trata de vincular y tomar conciencia del estímulo visual; esto es; mediante la fijación de la mirada ante objetos que llamen su atención por sus colores brillantes o porque reflejen la luz fácilmente. Para ello se le acercarán objetos hasta que puedan ser vistos, se le presentarán objetos en movimiento a ciertas distancias, haciendo relaciones sociales positivas además, logran unos resultados académicos adecuados a los niveles que cursan (Bueno, 1994).

La acción educativa dirigida a ellos (as) ha de contar con la aplicación de técnicas y estrategias específicas para la estimulación visual, la orientación y movilidad, la adquisición de habilidades de vida diaria, para la lecto-escritura y el

cálculo, con unos materiales específicos y adaptados, con el uso de auxiliares que permitan el aumento de la imagen visual, con un refuerzo en determinadas áreas del currículum cuando sea necesario. Siempre bajo unas condiciones de iluminación apropiada, y, sobre todo, ha de contar con una atención lo más temprana posible (González, 1999).

La heterogeneidad en la estructura de los esquemas en los sujetos con deficiencias en relación con los llamados normales no debe oscurecer la homogeneidad existente en los mecanismos concretos mediante los cuales se produce el desarrollo. Esto siempre es una composición de sistemas funcionales que se forman mediante aprendizajes y por consiguiente implica saltos cualitativos conceptualizables desde una concepción sistemática, o, si se prefiere utilizar otro lenguaje, la creación de un nuevo sistema, hace que este tenga propiedades emergentes respecto a las que tenían los subsistemas previos de que está compuesto (González, 1999).

La creación de un determinado sistema psicológico implica que sus componentes previos de nivel inferior están previamente establecidos, lo que hace que el proceso de desarrollo sea necesariamente secuencial sin que puedan saltarse las etapas previas. Un adecuado análisis de tareas permitirán entonces, identificar cuales son los componentes básicos de un sistema y que habilidades deben entrenarse antes de abordar un nuevo paso.

El nivel de competencias del (la) alumno (a); su autoconcepto; las características y gravedad de una posible discapacidad; la existencia de otros trastornos asociados o de problemas de salud; o bien sus experiencias tempranas en el marco familiar o en la escuela, pueden ser indicadores muy importantes de exploración que el profesional deberá tomar en cuenta para poder tener mayores contextos de referencia del escolar.

La exploración se refiere a los aspectos referidos al grado de desarrollo alcanzado donde se toma en cuenta todas las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal y todo aquello que tenga que ver con la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con los profesores y sus iguales, todo esto con la finalidad de identificar el tipo de ayudas que va a requerirse a lo largo de la escolarización (Giné, 1997).

Es de considerarse el hecho de tomar en cuenta las habilidades y fortalezas del (la) niño (a) así como lo que se pretende que pueda llegar a lograr con la ayuda de los apoyos que así se requieran para poder facilitar el proceso de integración educativa con alumnos (as) que presentan algún tipo de necesidad especial con y sin discapacidad y poder llevar a cabo su escolarización de la manera más significativa posible, poder realizar diversas valoraciones para conocer si se están llevando a cabo los objetivos planteados dentro del marco curricular.

Al respecto mencionan Coll y Martín (1993):

Evaluar los aprendizajes de un (a) alumno (a) equivale a precisar hasta qué punto ha desarrollado unas determinadas capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa: el hecho de que el alumno pueda atribuir sentido a los nuevos aprendizajes propuestos exige identificar sus conocimientos previos, finalidad a la que se orienta la evaluación de las competencias curriculares.

Es de suma importancia conocer el ritmo y estilo de aprendizaje de los (las) alumnos (as); es decir, saber cómo aprende y cómo se maneja el (la) alumno (a): las características individuales que definen la forma en la que se enfrenta a sus tareas escolares, sus preferencias, sus intereses y sus habilidades; se trataría de obtener información sobre una combinación de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos ya que conociendo estos puntos, será más fácil poder realizar una adecuación al currículum escolar y darle contexto a lo que se ajuste

mejor a la demanda que presenten los (las) escolares con N.E.E con y sin discapacidad y para ello a continuación abordaremos los objetivos y las descripciones de lo que marca el currículo oficial en México.

#### 4.3 El currículum escolar.

En México (1949) se ha adaptado los nuevos planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria que fueron aprobados entre 1992 y 1993. Desde 1988 se han realizado revisiones y actualizaciones en los programas de estudio de las áreas de deficiencia mental, trastornos de audición, visuales y neuromotores, y en diversos materiales didácticos, como la guía para el uso del ábaco. En 1992-1993 se elaboraron y concluyeron los lineamientos para las escuelas de audición y la revisión de las orientaciones didácticas para los niveles de intervención temprana, preescolar y primer ciclo de educación primaria, en tanto que el área de trastornos visuales concluyó el programa de actividades para la vida diaria (Planes y programas/SEP, 1993).

Los programas educativos dirigidos a deficientes visuales sean o no ciegos deben cubrir las mismas áreas y actividades contempladas en los programas ordinarios, si bien considerando sus necesidades y el uso de recursos y materiales didácticos específicos. Cuando sea necesario tendrán cabida el refuerzo pedagógico y las técnicas de carácter específico.

El currículo oficial menciona que el nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los (las) niños (as):

- 1.- Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y

con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2.- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3.- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida persona, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4.- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son un medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término “básico” no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente (Planes y programas/SEP, 1993).

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco

es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

El propósito central de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita y para alcanzar esta finalidad es necesario que los (las) niños (as) (Planes y programas/SEP, 1993):

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad de expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre su significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Como se puede observar, dentro del currículo oficial en México, se le da mayor peso a la lectura y escritura, es por ello que se ha enfatizado desde el primer capítulo en la integración de los (las) niños (as) con necesidades especiales a que puedan desarrollar sus habilidades lectoras por medio de instrumentos que nos

ayuden a lograr este objetivo, así como adecuaciones curriculares y un método que sea eficaz para dar respuesta los (las) niños (as) con debilidad visual, centrándonos en un estudio de caso del cual se hablará a continuación.

## **CAPÍTULO 5. MÉTODO**

### **5.1 Objetivo**

Realizar una evaluación psicopedagógica para poder integrar a una escolar con debilidad visual de 11 años de edad al aula regular.

### **5.2 Tipo de estudio.**

Intervención psicoeducativa asociada a necesidades educativas especiales, con discapacidad visual

### **5.3 Sujeto**

Niña de 11 años de edad, con debilidad visual, que presenta dificultades en lecto – escritura debido a que en la escuela para débiles visual, a la que asistió por 4 años, no le enseñaron braille y muy poco de lectura y escritura: se incorpora a una escuela regular desde 2005 a la fecha.

### **5.4 Antecedentes de desarrollo**

La niña nace con visión normal y a los 6 meses de edad tiene accidente automovilístico sufriendo traumatismo craneoencefálico por lo que la operaron; a raíz de la operación, se daña nervio óptico y tiene como secuela la débil visual. La escolar tiene mas visión con el ojo izquierdo y lo máximo que alcanza a ver es a una distancia de un metro y medio.

### **5.5 Escenario**

Es una escuela primaria pública ubicada en la Delegación Coyoacán. La escuela esta conformada por cuatro pisos en los que se encuentran distribuidos los grupos

de primero a sexto grado, con 20 alumnos (as) por cada grupo. La escuela tiene un patio central en el que se realizan las actividades de educación física y de recreo para los (las) alumnos (as).

Dentro de los salones hay ventanas al exterior, con cortinas para evitar distracciones de los(as) escolares, podemos encontrar bancas destinadas para dos alumnos (as), con ralladuras y algunas con diversos daños que imposibilitan su uso, también hay un pizarrón, estantes para guardar los diversos materiales del profesor, así como libros de los (las) alumnos (as).

## 5.6 Instrumentos y técnicas

La evaluación psicopedagógica, en un primer momento, recolectó datos relacionados con la escolar para identificar problemática en los aprendizajes escolares. A continuación se comentan los instrumentos y técnicas empleadas en ésta primera fase de la evaluación.

### 1.- Observaciones descriptivas dentro y fuera del aula

Se realizaron siete observaciones de la niña en la institución, en diversos ámbitos, desde el recreo, educación física, dentro del aula, para poder conocer si ella participa en las actividades del salón de clase (ver anexo I):

### 2.- Valoración Inicial: dinámica del Proyecto Oso/a

Es una valoración incluyente en donde está presente el docente, el padre y la madre: en este trabajo sólo estuvo la escolar y el propósito fue lograr una interacción cálida ya que había recelo y timidez.

Con dibujos se identificó quién es, qué es lo que le gusta, qué no le gusta, qué la irrita, qué la enfurece, temores de los adultos, qué esperan de ella y qué desea para que se lograra y ampliara su interés y motivación (ver anexo II)

### 3.- DIAC (Documento Individual de Adecuación curricular para 4 año)

Es un instrumento que permitió contar con datos importantes acerca de las N.E.E, ya que donde podemos saber cuáles son las principales dificultades de la alumna en las diferentes áreas de aprendizaje y los aspectos que prioritariamente se deben trabajar. Este documento facilita la planeación de las adecuaciones curriculares y el plan de desarrollo educativo individualizado que requiere la escolar, pues la intervención está asociada a discapacidad visual

Lo más recomendable es que el DIAC sea elaborado de forma conjunta, por el maestro de grupo, el maestro de apoyo, el padre y madre de familia y todo el personal involucrado en la atención del alumno (a) (ver anexo III).

### 4.- Entrevista semi – estructurada con la madre

La entrevista semi - estructurada estuvo basada en una guía temática que indicó las preguntas que se formularon a la madre con la intención de que nos proporcionara información sobre la escolar, contemplando diversas categorías que nos dejaron ver los principales puntos de convivencia y el desarrollo y educación que ha llevado desde el núcleo familiar. Fueron un total de 60 preguntas distribuidas de la siguiente manera (ver anexo IV):

- 1.- Alimentación: 5 preguntas
- 2.- Sueño: 13 preguntas
- 3.- Desarrollo Motor y de hábitos: 6 preguntas
- 4.- Desarrollo del lenguaje: 2 preguntas
- 5.- Educación sexual: 4 preguntas
- 6.- El juego: 10 preguntas

- 7.- Desarrollo afectivo: 17 preguntas
- 8.- Acontecimientos Significativos: 3 preguntas

5.- Entrevista semi – estructurada con el profesor de aula regular.

La finalidad de conocer el desempeño de la escolar, así como lo relacionado a su entorno que en gran medida es parte importante del proceso de integración. Son un total de 22 preguntas distribuidas de la siguiente manera (ver anexo V):

Categorías:

- 1.- Familia: 4 preguntas
- 2.- Escuela: 3 preguntas
- 3.- Formación docente: 3 preguntas
- 4.- Estrategias de enseñanza: 7 preguntas
- 5.- Actitud de la escolar: 5 preguntas

#### 5.7 Procedimiento

Se realizó el diseño, la aplicación y evaluación de una intervención psicopedagógica que permitió a la niña lograr avances en las áreas de atención, memoria y lecto - escritura, tomando en cuenta sus capacidades, ritmo, estilo de aprendizaje, habilidades y fortalezas.

El programa estuvo diseñado en 20 sesiones divididas de 1 a 2 horas por día con juegos, dinámicas y actividades de atención, desarrollo y fortalecimiento de su motricidad fina y gruesa además de trabajo con la coordinación visomotora, desarrollo de atención visual y auditiva así como ejercicios de orientación espacial.

Actividades para la niña que contemplaron la utilización de apoyos que le permitieron leer, escribir y completar de una manera satisfactoria el proceso de lecto – escritura de una manera significativa, previa estimulación de la coordinación visomotriz.

Una vez recolectada la información relacionada con la escolar se elaboró un informe psicopedagógico donde se identificaron las necesidades educativas especiales, describiendo habilidades, fortalezas y debilidades en los aprendizajes escolares; esto último fue clave para realizar el diseño del programa de intervención (ver anexo VI).

A continuación se presentará el informe psicopedagógico y se realizará un análisis por categorías de los instrumentos y técnicas utilizadas para la intervención.

## **CAPITULO 6: INFORME PSICOPEDAGÓGICO**

### FICHA DE IDENTIDAD

Nombre: XXX

Edad: 10 años

Sexo: Femenino

Escolaridad: Quinto grado de primaria

Nombre de la escuela: XXX

Escuela: Pública

Delegación: Coyoacán

Hija mayor, su hermana tiene 7 años

Padre: Obrero

Madre: Ama de casa

Motivo de consulta: debilidad visual con dificultades en lectura y escritura.

#### 6.1 Análisis de las observaciones

En la relación con sus compañeros se pudo observar que la niña regularmente estaba sentada sola, no participaba en las actividades que se realizaban en equipo y sólo algunas veces la tomaban en cuenta.

Es importante destacar que la escolar no perdía la oportunidad de hablar en cada momento de cosas externas a la escuela, prestándole atención tanto alumnos como el mismo docente, incluso a veces se reían de los amigos imaginarios de la niña y de sus chistes que contaba en cada oportunidad.

En relación con el docente se pudo observar que no integraba a la escolar con el grupo, ya que solamente se interesaba en que realizase actividades referentes a la lectura y escritura aún cuando el resto del grupo realizaba actividades diferentes y no utilizaba apoyos.

Dentro categoría referente al desplazamiento en el aula se pudo observar que la niña conocía el espacio dentro del que se desenvolvía, no mostraba dificultad para caminar y desplazarse a diferentes lugares dentro del aula y la escuela, a excepción de las escaleras donde le ayudaban sus compañeras.

En el recreo, la niña permanecía con una sola compañera que la tomaba del brazo ayudándole a caminar por las áreas de la escuela que desearan, permanecían la mayor parte del tiempo de su descanso sentadas tomando un refrigerio que a su vez compartía con su compañera.

Las adecuaciones curriculares que el docente realizaba consistían en solicitar a la madre cuadernos especiales y ampliados: los exámenes se realizaban de manera oral y se solicitó a la SEP libros ampliados que pocas veces se utilizaban porque el docente mencionaba que tenían que ser actividades diferentes a las del resto del grupo por no contar con el nivel de competencia curricular promedio a la de sus compañeros de clase.

Para la asignatura de educación física, la profesora se enfocaba en que pudiera realizar las mismas actividades que sus compañeros y sí no lo podía realizar, se detenía a explicarle paso a paso lo que tenía que hacer para poder conseguir el objetivo de la clase.

## 6.2 Análisis de la valoración inicial

Lo que se concluyó en ésta dinámica fue una autoestima lastimada, ya que sus respuestas eran enfocadas a cuestiones negativas y a veces contradictorias, ya que no se puede ser envidiosa y compartida al mismo tiempo, esto mismo se pudo confirmar con lo que le gusta hacer, no le gusta hacer y lo que espera aprender.

En el área de “quien es” nos mencionó que era chillona, berrinchuda, envidiosa, alegre, trabajadora, tonta, compartida, desobediente e inteligente. En el área de que le gusta mencionó: aprender, jugar, leer, escribir, platicar, contar chistes. La categoría destinada a lo que no le gusta mencionó: escribir, leer, verdura, matemáticas y no jugar.

La categoría destinada a lo que le irrita agregó que se desesperen de ella, que le griten y que no le pongan atención, por su parte la carita que hacía referencia a lo que le enfurecía nos mencionó: no querer jugar con ella, regaños de mamá, regaños del docente y que se rían de ella.

Los temores de la niña están enfocados al no poder ingresar a la secundaria y a no poder consolidar de manera exitosa el proceso de lectura y escritura. Ella espera hacer en un futuro bien su letra, escribir bien, que entiendan lo que escribe y entender lo que ella misma escribe.

Las habilidades y fortalezas de la niña están en la socialización, expresión y desplazamiento. Por el contrario, sus retos y debilidades están centrados en las matemáticas, lectura, escritura y coordinación psicomotriz y los objetivos que se perseguirán a corto plazo son la mejora de la lectura y escritura así mismo trabajo con el razonamiento.

### 6.3 Análisis de la entrevista con la madre

La entrevista con la madre nos arrojó información sobre categorías que tienen que ver con su alimentación, sueño, desarrollo de lenguaje, desarrollo motor y de hábitos, educación sexual, juego, desarrollo afectivo y acontecimientos significativos.

Las categorías nos mostraron información importante que tiene que ver con la idea de cómo la madre percibe a su hija, nos mencionó que era alegre, afectuosa, rebelde, tímida, curiosa y comunicativa.

Sobre el desarrollo de lenguaje mencionó que se expresa de manera adecuada y se entiende perfectamente lo que dice, nunca ha tenido problemas con su lenguaje, ha tomando carbamazepina para controlar convulsiones.

En el desarrollo motor y de hábitos la madre refirió que su hija tiene problemas para hacer bolitas, recortar y en general con la motricidad fina y gruesa, muestra deseos de afecto por parte de los padres, ya que quiere que le den muestras de afecto en todo momento y hacerla sentir querida: no ha hecho ejercicios en casa para fortalecer el desarrollo motor por falta de conocimientos y por falta de tiempo, en algunas ocasiones hay conflictos por la demanda de atención de los padres.

Cuando se le niega algo se molesta, más no hace berrinches ni es agresiva, la forma de corrección que aplican con la niña es llamarle la atención, regaños fuertes y castigos; en su relación con el padre no platican mucho, de vez en cuando sale los fines de semana o vemos películas, también le gusta salir con su bicicleta, también menciona la madre que su relación con ella es buena, ya que hay comunicación entre ellas, le ayuda hacer sus tareas y ella le ayuda con los quehaceres de la casa, quien más se ocupa de la escolar es la madre ya que el padre la mayor parte del día se encuentra laborando.

La madre menciona que le preocupa la etapa escolar de su hija y más por pensar que será de ella cuando egrese de la primaria: sus principales miedos son el pensar en que puedan rechazarla en otras instituciones y posteriormente el adquirir un empleo así como buscar ayuda profesional para poder ser independiente y enseñarle cuestiones básicas relacionadas con la vida diaria y con los conocimientos generales que cualquier ser humano debe poseer para desenvolverse en la sociedad.

#### 6.4 Análisis de la entrevista con el profesor

La entrevista nos arrojó información sobre su formación académica y menciona no tener noción sobre cómo ayudar a que aprenda la escolar: lo que él realiza es con base en su experiencia y con algunos libros que ha leído sobre discapacidad y debilidad visual, no ha tomado cursos ni ha asistido a talleres sobre éste tipo de temas ya que no tiene tiempo y en la institución en la que labora, no realizan este tipo de talleres.

Mencionó que no le dedica tiempo extra a la escolar, sólo que consideraba necesario debido a que para él la niña es como si estuviera en 1 año de primaria y por lo tanto su prioridad es que sepa leer y escribir, se basa más en el trabajo diario en la materia de Español, además de que su lenguaje es muy pobre.

Así mismo menciona el docente que la niña en diversas ocasiones se ha quedado dormida en su pupitre, no ha hecho nada al respecto por que cree que es normal y por su dificultad para ver, a veces refiere, ser consentidor con ella y le permite la entrada y salida al aula las veces que la niña lo desee, no tratándola de manera normal.

En la asignatura de matemáticas implementa fichas de colores, además de que los libros no favorecen del todo ya que la letra es mucho más pequeña y no la alcanza a ver. Además le ha recomendado a la mamá que cuando la acompañe al

mercado, le pida a la niña que le lea los escritos que contengan letras grandes. Por su parte, la SEP le otorgó libros de texto iguales a los de sus compañeros pero ampliados, menciona que no son de gran utilidad y no los utiliza con frecuencia ya que son sumamente grandes y hasta cierto punto estorbosos y aún así la escolar no lee de manera fluida debido a la falta de apoyos que ayuden a la escolar a ver la letra ampliada y sea significativo el apoyo.

El maestro refiere que la niña le ha hecho comentarios a su madre de que se siente contenta con el profesor y él cree que es buen factor de aprendizaje. Menciona que no se han hecho propuestas para solucionar la dificultad de la niña y que la infraestructura no es la más adecuada. La mamá está muy pendiente con lo que respecta a su hija, la niña casi no falta salvo cualquier situación importante.

A partir de la entrevista se pudo confirmar la carencia de información y preparación por parte de los docentes ya que nadie quiere que sea su alumna por temor a no saber qué hacer con ella y a cómo enseñarle de manera eficaz para que su aprendizaje sea significativo. Así mismo hay una carencia de apoyos que se pueden realizar a la escolar y que no han sido utilizados debido a la falta de información y de orientación.

### 6.5 Análisis del DIAC

La niña tiene dificultad para poder llevar a cabo una lectura de manera fluida a pesar de utilizar los estímulos verbales, requiere mayor atención en las siguientes áreas:

- comunicación: debido a su debilidad visual y la sobreprotección por parte de los padres ha reeditado en su lenguaje ya que es inferior al promedio de los (las) niños (as) del rango de su edad, debido a una falta de estimulación verbal.

La alumna presenta dificultades y problemas en la adquisición de la lectura y escritura; ya que se encuentra por debajo del promedio del grupo en las áreas de desarrollo motor y cognitivo, sus dificultades se detectan en una falta de estimulación de motricidad fina. En cuanto a las formas de trabajo con el grupo, el docente muy raras veces lo propone en pareja aunque su prioridad con la niña es que sepa leer y escribir, en algunas materias como historia trata de explicarle de la manera mas clara y sencilla, aunque no tiene conocimientos previos de los grados anteriores para que el aprendizaje sea significativo, la complejidad de las tareas que el docente le deja a la escolar son básicamente de lectura y escritura.

-social: a pesar de establecer relaciones interpersonales con sus compañeros, éstas no son determinantes para su aprendizaje debido a que no puede realizar sola las mismas actividades que ellos (as);

-afectiva: es necesario tener una conducta de normalización por parte del docente y de la familia ya que hay una sobreprotección por la limitante de la escolar que a su vez impide la integración en su vida escolar;

-conductual: es necesario establecer límites debido a que cree que por su debilidad visual puede hacer lo que ella desee;

-académica: consolidación de lectura y escritura;

Una vez detallada la problemática de la niña, a continuación se comentarán conclusiones generales que servirán de contexto para dar pie a las sugerencias:

- a) En las observaciones iniciales la niña se mostraba desinteresada en las actividades que se realizaban dentro del salón, ya que no sólo el maestro no la integraba, sino que además ella se dormía.
- b) En la valoración inicial "Proyecto oso", la escolar presentó características asociadas a baja autoestima, dificultades para concentrarse, leer, escribir y con potencial en áreas de socialización.
- c) En cuanto a la entrevista que se le aplicó a la madre de la niña, ella reportó dificultades para lograr una escolarización regular de su hija y un continuo de dificultades en los aprendizajes escolares, asimismo reportó que su hija es capaz de realizar las actividades que se le indiquen, si se le presta atención y estimula verbalmente.
- d) La entrevista que se aplicó al profesor arrojó información sobre la situación académica de la escolar; así mismo menciona el profesor tener nula experiencia en cuestiones de integrar a alumnos (as) con N.E.E con discapacidad. También reportó que las veces que ha requerido apoyo de la familia lo ha tenido.
- e) El DIAC confirmó: falta de conocimientos previos para el proceso de lectura y escritura; diferencias en el nivel de aprendizaje, al comparar con el grupo en el que asiste; pobres condiciones del contexto escolar para atender a las dificultades de aprendizaje.

Así, es importante insistir que aunque la escolar asiste a un aula regular, se requiere de un trabajo más individualizado y personalizado. A continuación se enlistan las sugerencias:

1) Las adecuaciones de acceso:

- ✓ Cambio de aula a planta baja para que la alumna no tenga dificultad en realizar actividades que el docente propone al aire libre y su debilidad visual no le impida desplazarse por la institución.
- ✓ Individualización de la enseñanza más profunda, no se ha realizado debido a que el docente menciona el tener que atender a los demás alumnos y se requiere de mayor tiempo una individualización. En los contenidos académicos que se requiere de ésta individualización se encuentran los propios de la lectura y escritura ya que son conocimientos que sus compañeros dominan y la niña se encuentra en el proceso de aprendizaje, esto a su vez impide a la escolar su avance en dichas asignaturas. Como bien nos menciona Bueno (1994) el profesor debe tomar parte activa en el uso constante de la visión del débil visual, motivándolo a participar.
- ✓ Utilización de pupitre especial para que se le facilite la lectura y escritura ya que por la debilidad visual que presenta es necesario que ella se incline de manera constante ya sea para escribir o para leer y la literatura menciona que para un aprendizaje significativo hay que sentirse cómodo en el lugar donde se aprende, cuestión que no se ve reflejada en los pupitres que la institución otorga a sus educandos.
- ✓ Adecuaciones en la evaluación el tipo de instrucciones que se le dan a la escolar son de manera oral y los exámenes son de la misma manera, requiriendo un mayor tiempo para la niña, esto mientras sus compañeros responden sus respectivos exámenes en su lugar. Las adecuaciones en la

evaluación que favorecieron más fueron las indicaciones sencillas y la dedicación de mayor tiempo en algunas ocasiones.

## 2) Utilización de apoyos personales:

- ✓ Anteojos: una herramienta indispensable para que se le facilite el reconocimiento de las letras a la hora de leer, cabe señalar que no es la misma letra impresa en los libros para un alumno de primer grado que está iniciando con el aprendizaje de las letras que de uno de quinto grado que se supone ya debería tener consolidado éste proceso.
- ✓ Bastón: para la autonomía de la niña es importante y necesario éste recurso para no tener que encontrarse en la necesidad de tomar de la mano a sus compañeras para poder bajar escaleras y caminar libremente por el patio de la institución.
- ✓ Material didáctico: así como los niños (as) que no presentan N.E.E requieren de material didáctico para aprender de manera eficaz, aún más un alumno que las presente, como menciona García (2000), se debe adecuar el material tomando en cuenta intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de la alumna con el fin de que tenga un impacto significativo en su aprendizaje.
- ✓ Lupa: herramienta que ayuda en gran medida a que se cumplan los objetivos de aprendizaje ya que, sí los libros no ayudan con el tamaño de la letra, una lupa aumentará su tamaño, la utilización correcta y el uso constante de dicha herramienta será un recurso más para que la alumna pueda leer.

### 3) Las adecuaciones en los propósitos y contenidos

Teniendo en cuenta en nivel de competencia curricular de la niña y la planeación general para el grupo, a continuación se mencionan los aspectos que se consideran necesarios adecuar de acuerdo a los planes y programas (SEP 1993).

CONTENIDOS	PROPOSITO DEL PROFESOR	HABILIDAD DESARROLLADA
<b>Lengua hablada</b>		
Expone, comenta y argumenta lo concerniente a temas de diversas asignaturas.	X	No la tiene
Establece acuerdos y desacuerdos en el curso de una argumentación.	X	No la tiene
Reconoce los cambios en la comunicación oral a partir de las situaciones en que se originan.	X	Con dificultad
Planea y realiza entrevistas basadas en guiones	X	No la tiene
<b>Lengua escrita</b>		
Reconoce y usa las fuentes comunes de información escrita.	X	Con dificultad
Identifica los tipos de texto fundamentales y los objetivos comunicativos de cada uno.	X	No la tiene
Maneja e identifica las diversas partes que integran el diccionario	X	No la tiene
Redacta instrucciones, resúmenes, textos, cartas y telegramas.	X	Con dificultad
Emplea correctamente las reglas ortográficas revisadas (. ¡ ¿ ? , r, rr, c, y, q, b, v, g y j)	X	No la tiene
<b>Recreación literaria</b>		
Crea trabalenguas, cuentos, fábulas y adivinanzas.	X	No la tiene
Elabora diálogos a partir de textos que haya leído o redactado.	X	No la tiene
Practica la poesía oral cuidando el tono y el volumen de voz, y representa leyendas u otros textos.	X	Muy bien

<b>Reflexión acerca de la lengua</b>		
Reconoce y usa el sujeto tácito, los pronombres, los artículos y los adjetivos.	X	No la tiene
Reconoce la concordancia de género y número así como de género y persona entre sustantivos y adjetivos y entre el sujeto y el verbo, respectivamente.	X	No la tiene
Reconoce y usa oraciones imperativas	X	No la tiene
Usa los tiempos presente, pretérito y futuro en la redacción de textos	X	Con dificultad
Utiliza palabras sinónimas y antónimas en sus redacciones.	X	Bien

Como se observa en el cuadro anterior, los contenidos académicos que la niña conoce y habilidades desarrolladas no corresponden al grado escolar que cursa, así mismo el profesor posee retos a lograr en cuanto a contenidos académicos se refiere, aunado a la ausencia de conocimientos previos por parte de la alumna, hacen aún mas desafiante el trabajo que se necesitaría llevar a cabo con la niña.

En cuanto a las fortalezas de la niña se detectó que no hay problemas en cuanto a la omisión, sustitución o inversión de letras cuando la escolar intentaba leer y escribir. En el área de socialización se ha adaptado a sus compañeros a realizar actividades sencillas. No ha permanecido más de un ciclo escolar en algún grado, así mismo ella se encuentra en el promedio del grupo en las áreas del desarrollo del lenguaje y socioafectivo. Así mismo, el tipo de dinámica que favorece su aprendizaje es trabajar los contenidos de manera oral.

Una vez realizada la intervención, a continuación se presenta una comparación entre la evaluación inicial y final para identificar avances en las áreas trabajadas y el impacto logrado.

## EVALUACIÓN INICIAL

- ❖ Al principio la niña presentaba dificultades para poder recortar y colorear uniformemente.
- ❖ La niña se mostraba distraída, desconcentrada y poco motivada para realizar actividades.
- ❖ No sabía utilizar las tijeras debido a la falta de estimulación de su motricidad fina y por ende le costaba trabajo utilizar una lupa para poder leer.
- ❖ Tenía tropiezos y su motricidad gruesa no se veía reflejada en los movimientos que realizaba.
- ❖ La escolar mostraba intolerancia en el momento de aprender a utilizar la lupa ya que se enojaba y mencionaba ser incapaz para poder aprender a utilizar el instrumento.
- ❖ Escribía y a la hora de leer su propia letra, le costaba trabajo interpretar lo que ella misma había escrito.
- ❖ La niña realizaba las actividades como el pegado con rapidez, sin percatarse de hacerlo bien, invadiendo espacios que no estaban destinados para dicha actividad.
- ❖ La lectura la realizaba con dificultad, centrada en las distracciones constantes por intentar entablar pláticas extra escolares.
- ❖ A la hora de leer y realizar preguntas sobre la lectura, no respondía correctamente.

- ❖ Su atención estaba centrada en querer leer correctamente y de manera fluida y no en entender lo que leía.
- ❖ A la hora de leer y escribir, tenía que hacerlo prácticamente con la cabeza pegada al libro o al cuaderno.
- ❖ Mencionaba sentirse triste y sola por no saber leer y escribir “bien” como sus compañeros.

### EVALUACION FINAL

- ❖ La niña se mostró entusiasta y animada a participar con el grupo: amplio habilidades sociales interpersonales
- ❖ La niña mostró mayor concentración en el seguimiento de instrucciones y realización de actividades.
- ❖ Aprendió de manera satisfactoria a utilizar tijeras, punzón, pegar, respetar líneas a colorear uniformemente, lo cual modificó su coordinación fina
- ❖ Se logró fortalecer su motricidad gruesa, aunque todavía se sigue trabajándola con la madre.
- ❖ Aprendió a utilizar la lupa, su posición para leer y escribir cambió: esto fue un cambio significativo, pues la escolar puede leer con mayor facilidad. Es necesario seguir trabajando sus habilidades lectoras para ampliar su comprensión.
- ❖ Aprendió a escribir y entender su propia letra, esto último fue un elemento motivador para seguir haciendo su letra clara.

- ❖ Conoció límites ya que sabía en que momento debía platicar y en que momento era hora de aprender y estudiar.
- ❖ Su vocabulario ha ido enriqueciéndose pues interactúa con sus compañeros (as) utilizando un lenguaje más amplio.
- ❖ Se sugiere seguir trabajando para ampliar su comprensión lectora.
- ❖ Al tener una lectura más consistente, se amplió el acceso a contenidos académicos.
- ❖ Aumentó la calificación que tenía en la materia de español visiblemente, cuestión que daba mucha alegría tanto a la niña, sus padres, docente y director de la institución.

A partir de lo anterior se puede comentar que la intervención generó impactos positivos en el rendimiento académico y escolar de la niña. Por lo tanto, se reitera la importancia del diseño de una intervención psicoeducativa puntual y detallada como la realizada: el seguimiento de los avances tuvo una duración de quince días, situación que reitera impactos positivos como lo que ya se comentó

## **CAPITULO 7. CONCLUSIONES**

A partir de la intervención realizada se concluyó que es fundamental el apoyo que el psicólogo educativo puede brindar a las instituciones que no cuentan con conocimientos sobre integración educativa, proporcionado apoyo a los (las) niños (as) con necesidades especiales, específicamente con niños (as) con debilidad visual.

Se logró que una niña pudiera ser atendida y tomada en cuenta en una institución donde no sabían que hacer, que el trabajo realizado fuera significativo y verse reflejado en una niña con deseos de superación y de seguir con sus estudios, sin que la debilidad visual sea un obstáculo para lograr sus metas a futuro.

El trabajo con la niña fue clave para que ella pudiera mejorar aspectos que iban mas allá de una debilidad visual, un autoestima lastimada que fue mejorando con la intervención y el apoyo de padres y docente que junto con el psicólogo educativo, fueron la triangulación que se requiere para poder llevar a cabo una intervención exitosa.

El autoconcepto cambió ya que decía no ser la niña tonta que ella creía, se logró que su vocabulario se enriqueciera, que no se durmiera en las clases, que no se aislara y fundamentalmente que pudiera consolidar el proceso de lectura y escritura que durante años no pudo lograr en la escuela para débiles visuales a la que asistió y que probablemente no hubiera conseguido tampoco en la escuela a la que ingresó debido a la falta de conocimientos y especialistas en niños (as) con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

De acuerdo a lo anterior y tomando como referencia los criterios de evaluación, la escuela no cumple las condiciones necesarias para realizar las adecuaciones curriculares por la falta de preparación del cuerpo académico que

no sabe como afrontar la presencia de alumnos (as) con N.E.E con y sin discapacidad; no obstante los (las) profesores (as) tienen la voluntad de aprender y de propiciar las condiciones en las cuales la alumna se desarrolla, sean favorables para que su aprendizaje sea significativo con la ayuda de instrumentos que la apoyen principalmente en las áreas de lectura y escritura. A los (las) docentes les incumbe el hecho de contar con una planeación, organización e identificación de N.E.E de sus alumnos (as), que genere equilibrio entre jornada de trabajo y actividad grupal con base en el plan y programa de estudio de cada grado.

En lo que respecta a las familias de los (las) niños (as) con N.E.E con y sin discapacidad, se observa mayor demanda de atención en la integración escuela – familia y es preciso crear condiciones conjuntas que lleven a la vinculación entre los actores educativos: escuela-alumno-familia. Esto debido a la resistencia de los (las) padres y madres a participar en la formación integral de sus hijos (as), manteniendo concepciones erróneas como: la responsabilidad de educar recae en la escuela o falta de tiempo por carga de trabajo. Se trata de que la escuela inclusiva maneje coerción utilizando tácticas de compromiso desde el directos hasta el docente, con el fin de integrar a éstos (as) alumnos (as) al proceso educativo.

Un factor de gran importancia para que el proceso de integración sea exitoso es el ambiente de aprendizaje de los (las) alumnos (as) con N.E.E con y sin discapacidad, tiene que ver con un proceso de enseñanza que fomente actitudes positivas, aprendizaje cooperativo, significativo, activo y reflexivo, rescatando los conocimientos previos de dichos alumnos (as),

Asimismo, es imprescindible la existencia y ordenación de materiales didácticos para alumnos (as) con debilidad visual y las condiciones óptimas del aula que beneficien el ambiente de enseñanza – aprendizaje. No hay acondicionamientos para tales alumnos (as) ya que la infraestructura así lo

demuestra al no utilizar rampas en los lugares por los cuales se desempeñan dichos alumnos (as). De acuerdo con la SEP (2000), se debe tomar en cuenta los recursos y plantear objetivos basados en las necesidades de éstos (as) alumnos (as) para el buen funcionamiento del aula y su organización en la enseñanza permitirá al alumno (a) lograr autonomía y conductas normativas de acuerdo a su realidad.

Del mismo modo, en los espacios de aprendizaje dentro del aula; la SEP (2000) nos expone que; es conveniente contar con un cronograma de actividades que especifique periodo de tiempo y finalidad de las actividades a realizar dentro del aula con la finalidad de estimular el proceso de enseñanza – aprendizaje y más aún con los (las) alumnos (as) que presentan algún tipo de N.E.E con y sin discapacidad, como lo es la debilidad visual.

La conclusión más significativa a la que se ha llegado, partiendo del planteamiento del problema es que; una adecuación curricular asociada a debilidad visual pueden ser clave para una niña de 11 años, con dificultades en lectura y escritura, razón por lo que consideramos al docente un elemento importante dentro del proceso de integración, ya que siendo él la cabeza del grupo, da pie a fomentar actitudes positivas ante la integración de los (las) alumnos (as) que presentan algún tipo de necesidad especial. Así mismo el director de la institución es otra persona importante ya que como líder de la institución tiene que involucrar y exigir a los docentes una participación comprometida, activa que incorpore a los padres y madres de familia e instituciones para lograr los objetivos propios de cada ciclo escolar.

## **SUGERENCIAS**

Se cree conveniente mencionar que; la escuela funcionaría mejor al tener un conocimiento más amplio de lo que implica tener inscritos a alumnos (as) con N.E.E con y sin discapacidad.

También, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje se considera necesario tomar en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de todos (as) y cada uno (a) de los (as) alumnos (as) con necesidades especiales. Así mismo rediseñar el trabajo colegiado insertándolo entre docentes de la institución, lo que impactaría positivamente en la mejora de los contenidos, procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluaciones a través de la adaptación de los programas educativos a las necesidades reales de los (las) alumnos (as).

Se sugieren características que deben poseer los docentes para lograr alta calidad educativa, estas características son: su actitud como docente, ya que se debe escuchar, dar confianza, ser comprensivo, desenvuelto, seguro, positivo y motivador en los (las) alumnos (as) con necesidades especiales, todo ello aunado al bagaje de conocimientos que debe tener el profesorado para poder atender las demandas de sus alumnos (as) con debilidad visual ya que no hay profesores (as) con éstas habilidades y preparados para dar atención especial.

Además, el profesor (a) debe saber como enseñar a los (las) alumnos (as) con N.E.E con y sin discapacidad ya que es de suma importancia presentar la información de una manera entendible para éste tipo de alumnos (as) y se llegue a un aprendizaje significativo. Para lo cual debe incluirse diferentes técnicas de enseñanza: diseño de programas y de objetivos, adecuaciones curriculares cuando se requieran, elaboración de material, recursos y aparatos didácticos, así como estructurar contenidos de forma lógica y secuencial, así como ajustarlos a los tipos de necesidades de los (las) alumnos (as) con necesidades especiales.

Procurar que no sean obstáculo las necesidades de cada alumno (a) si no asegurase de que asimilen el conocimiento a través de las siguientes condiciones: motivación, que el (la) alumno (a) quiera aprender; comprensión, que entienda los temas que se tratan en clase así como que exista la participación de los (las) alumnos (as) con debilidad visual, no excluyéndolos de dichas actividades, y por último buscar la aplicación en alguna actividad a cada tema visto; para que los resultados sean satisfactorios, el (la) docente debe incluir elementos teóricos y prácticos sobre didácticas generales y especiales, específicos a cada caso en particular, buscando estrategias y actividades de aprendizaje para alumnos (as) con debilidad visual. Ya que; la docencia es un arte en el que se debe saber dominar técnicas y conceptos; pero además se debe poner en práctica la imaginación, creatividad para los (las) pequeños (as) con alguna discapacidad.

## Referencias

- Ararú. (1995). *Revista para padres con necesidades especiales*. Enero, 2003 [En línea] Disponible: <http://www.araru.com/disac/disc.html>
- Bassedas, E. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós: Barcelona.
- Beltrán, J., y Bermejo, V. (1993). *Intervención psicopedagógica*: Pirámide: Madrid.
- Bandet Jeanne. (1982). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bautista, R. (1994). *Deficiencia Visual. Aspectos Evolutivos y Educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bueno, M. y Toro, S. (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. España: Aljibe.
- Bueno, M. (1999). *Niños y niñas con baja visión* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Blanco, R. (1992) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: CNREE.
- Bryant Meter y Bradley Lynette. (1988). *Problemas infantiles de lectura*. Alianza editorial.
- Coll, C., (1978). *La conducta experimental en el niño*. España: CEAC
- Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A (1993). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Vol II. España: Alianza.
- Díaz, O. y Rojas, S. (1999). *Cuadernos de la OEI. La educación especial en Iberoamérica*. Madrid.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio M. (1997). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo veintiuno editores.
- García, E. (2000) *La integración educativa en el aula*. Principios, finalidades y estrategias. Fondo Mixto de Cooperación técnica y científica. México
- Giné, C. (2001). La evaluación psicopedagógica En: A. Marchesí, C. Coll y J Palacions *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

- Giné, C. (2001). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo En: A. Marchesi, C. Coll y J Palacios *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza Editorial.
- González, E. (1999). *Necesidades Educativas Especiales. Intervención Educativa.* Madrid: Editorial C.C.S.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar.* España: GRAÓ.
- Hernández, M. y Ríos, V. (2003). *Criterios específicos para la realización de los recursos didácticos en niños con baja visión de primer grado de primaria en el área de Español.* Tesis. México: Escuela Normal de Especialización.
- Illán, N. y Arnaiz, P. (1999). *Didáctica y organización en educación especial.* España: Aljibe.
- López Sepúlveda Carmen. (1998). *El refuerzo Pedagógico.* Madrid: Escuela Española.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Vol III España: Alianza Psicología.
- Muntaner y Roselló (1997). *Las adaptaciones curriculares individualizadas.* En Sánchez Palomino, A y Torres González, J.A. Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide
- Nuria, I. (1999). *Didáctica y organización en Educación Especial.* Málaga: Aljibe
- Olivares Arriaga Ma. Del Carmen. (1973). *Enseñanza de la lectura y escritura.* Oasis. México.
- Orsi, A. (1988). *Actitudes y conducta.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Paniagua, G. (2001). Las familias de niños con necesidades educativas especiales, En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza Editorial.
- Planes y programas / SEP 1993.
- Prieto Dolores Maria (1993). *Intervención Psicopedagógica.* Madrid: Pirámide
- Puigdemívol Ignasi (2000). *La educación especial en la escuela integrada.* Una perspectiva desde la diversidad. Graó, de Serveis Pedagògics: España.
- Rosa Alberto y Ochaita (1993). Compilación: *Psicología de la ceguera.* Alianza: Madrid
- Sánchez, A. y Torres, J. (1999). *Educación Especial II.* España: Pirámide

- Sánchez, A. y Torres, J. (2002). *Educación Especial*. Centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid: Pirámide
- Sánchez, M. (1994). *Introducción a la educación especial*. España: Complutense
- Sánchez, M. (2001). *Principios de educación especial*. Madrid: CCS
- Sánchez, P. García, F. y Valdés, T.(1998). *Educación Especial e integración del alumnado con desventajas*. Actas de las primeras jornadas educativas de atención a alumnos con discapacidad. (1ª: 1997: Almería. España).
- Sanz del Río (1988). *Integración escolar de los deficientes*. Panorama internacional. España: Real Patronato de Educación y Atención a deficientes.
- SEP. DEE. (1994). Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER. Cuadernos de Integración Educativa No. 4. México: SEP.
- Streelandt, D.C (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*: Chile: UNESCO.
- Sugiyama, y Vargas. (2005), *Investigación cualitativa para Psicólogos*, Porrúa: México.
- Torres, J. (1999). *Educación y diversidad*. Bases didácticas y organizativas. Málaga.
- Vlachou A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

# ANEXOS

## ANEXO I

### REGISTRO DE OBSERVACIONES

DESCRIPCION	
Duración:	Fecha:



FORMATO 2. CATEGORIZACION DE LA INFORMACION OBTENIDA DEL PROYECTO OSO

AREAS	HABILIDADES Y FORTALEZAS	RETOS Y DEBILIDADES	OBJETIVOS A CORTO PLAZO	OBJETIVOS A LARGO PLAZO

## **ANEXO III**

DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIÓN CURRICULAR

PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO

CUARTO GRADO.

### 1. Datos generales

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: Día \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Años \_\_\_\_\_ Meses \_\_\_\_\_

Las necesidades educativas especiales que el alumno o la alumna presenta se asocian con: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro o de la maestra de grupo: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro o de la maestra de apoyo: \_\_\_\_\_

Nombre del padre: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

En caso de que el niño o la niña esté bajo la responsabilidad de un tutor, mencione el nombre, la relación y el teléfono

Nombre: \_\_\_\_\_ Relación: \_\_\_\_\_ Teléfono: \_\_\_\_\_

## 2. Datos relacionados con la escolarización del niño o de la niña

INDIQUE LOS SERVICIOS A LOS QUE HA ASISTIDO	CÍCLO O CICLOS EN LOS QUE ASISTIÓ AL SERVICIO	INDIQUE EL TIEMPO EN MESES	¿CONTINUÓ ASISTIENDO AL SERVICIO?	
			SÍ	NO
<b>EDUCACIÓN REGULAR</b>				
Inicial				
Preescolar				
Primaria				
<b>EDUCACIÓN ESPECIAL</b>				
Intervención temprana				
Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP)				
Centro de Atención Múltiple (CAM)				
Centro Psicopedagógico				
Grupo integrado				
Apoyo en algún centro privado				

¿HA PERMANECIDO EL NIÑO O LA NIÑA MÁS DE UN CICLO ESCOLAR EN ALGÚN GRADO?		
SÍ	No	¿En cuál? Número de veces

**3. Datos significativos de la historia del niño o de la niña**


**4. Desarrollo actual en las diferentes áreas**

	POR ARRIBA DEL PROMEDIO DEL GRUPO	IGUAL AL PROMEDIO DEL GRUPO	POR DEBAJO DEL PROMEDIO DEL GRUPO
Desarrollo motor			
Desarrollo del lenguaje			
Desarrollo de los aprendizajes escolares			
Desarrollo socioafectivo			

### 5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (primera vez)

Fecha en que se realizó **por primera vez** la evaluación psicopedagógica: \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_  
Persona(s) que participaron (marque con una X):

PERSONA(S)	NOMBRE
<input type="checkbox"/> Maestro(a) de grupo	
<input type="checkbox"/> Maestro(a) de apoyo	
<input type="checkbox"/> Psicólogo(a)	
<input type="checkbox"/> Trabajador(a) social	
<input type="checkbox"/> Especialista en un área específica Indique:	
<input type="checkbox"/> Especialista en un área específica Indique:	
<input type="checkbox"/> Padre o madre	
<input type="checkbox"/> Otro. Indique:	

Servicio que coordinó la realización de la evaluación: \_\_\_\_\_  
Instrumentos y técnicas aplicadas: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (última vez)**

Fecha en que se **actualizó por última vez** la evaluación psicopedagógica: \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

Persona(s) que participaron (marque con una X):

PERSONA(S)	NOMBRE
<input type="checkbox"/>	Maestro(a) de grupo
<input type="checkbox"/>	Maestro(a) de apoyo
<input type="checkbox"/>	Psicólogo(a)
<input type="checkbox"/>	Trabajador(a) social
<input type="checkbox"/>	Especialista en un área específica Indique:
<input type="checkbox"/>	Especialista en un área específica Indique:
<input type="checkbox"/>	Padre o madre
<input type="checkbox"/>	Otro. Indique:

Servicio que coordinó la actualización de la evaluación: \_\_\_\_\_

Instrumentos y técnicas aplicadas: \_\_\_\_\_

**5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica (principales capacidades... y dificultades del...)**

**Principales capacidades del niño o de la niña detectadas  
en la evaluación psicopedagógica**  
(Cognoscitivas, motrices, sociales, etcétera)

---

---

---

---

---

**Principales dificultades del niño o de la niña detectadas  
en la evaluación psicopedagógica**  
(Cognoscitivas, motrices, sociales, etcétera)

---

---

---

---

---

**6. Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o de la niña**

(Actividades cortas, largas, apoyadas con material concreto, dentro del aula y fuera del aula, así como trabajo en grupo, individual, en equipos, etcétera)

---

---

---

---

---

---

**7. Intereses y motivación para aprender**

(¿En qué contenidos está más interesado el alumno o la alumna?, ¿qué estímulos le resultan más positivos?, ¿qué tareas le representan un reto?, ¿cómo motivarlo para el aprendizaje?, etcétera)

---

---

---

---

---

---

**8. Principales necesidades del niño o de la niña y formulación de prioridades**  
(En las áreas: motora, de comunicación, social, afectiva, de conducta, médica, académica, de independencia, de autocuidado, etcétera)

ÁREA	PRINCIPALES NECESIDADES	PRIORIDADES

**9. Adecuaciones de acceso**

**A. Adecuaciones en las instalaciones de la escuela**

(Rampas, barandales, adecuaciones en los baños, etcétera)

PLANEACIÓN		SEGUIMIENTO	
No son necesarias	En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?	¿Se realizó la adecuación? Sí No	¿Por qué no se realizó?

**B. Adecuaciones en el aula**

(Ubicación del mobiliario, iluminación, nivel de ruido, etcétera)

PLANEACIÓN		SEGUIMIENTO	
No son necesarias	En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?	¿Se realizó la adecuación? Sí No	¿Por qué no se realizó?

**C. Apoyos personales, materiales y/o técnicos**  
 (Lentes, auxiliares auditivos, bastón, máquina, punzón, tableros de comunicación, intérprete de lenguaje manual, material didáctico específico, etcétera)

PLANEACIÓN		SEGUIMIENTO	
No son necesarias	En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?	¿Se realizó la adecuación? Sí No	¿Por qué no se realizó?

SEGUIMIENTO	
¿Facilitaron la integración del niño o de la niña las adecuaciones de acceso realizadas?	
Sí	Explique por qué sí
No	Explique por qué no

**10. Adecuaciones en los elementos del currículo**

*A. Adecuaciones en la metodología*

En las formas de trabajo (individual, grupal, en parejas), en los materiales de trabajo, en el tipo de instrucciones, en el tiempo para desarrollar la actividad, en las formas de participación (oral, escrita), en la complejidad de las tareas, en las formas de desarrollar la actividad, etcétera.

PLANEACIÓN	
No son necesarias	En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?

SEGUIMIENTO (FRECUENCIA)			
¿Se realizaron las adecuaciones en la metodología que se recomendaban?			
Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	Nunca
			En caso de que se hayan realizado pocas veces o nunca, ¿cuáles fueron las razones?

A. Adecuaciones en la metodología (continúa...)

UTILIDAD		
¿Favorecieron la participación del niño o de la niña en el trabajo del grupo las adecuaciones realizadas en la metodología?		
Sí	Explique por qué sí	Explique por qué no
No		

  

BENEFICIO	
¿Qué adecuaciones en la metodología favorecieron más al niño o a la niña?	

**B. Adecuaciones en la evaluación**

En las formas de evaluar (individual, grupal, en parejas), en los materiales utilizados para evaluar, en el tipo de instrucciones, en el tiempo asignado, en las formas de participación (oral, escrita), en la complejidad de las tareas, en las técnicas utilizadas, etcétera.

PLANEACIÓN	
No son necesarias	En caso de que sean necesarias, ¿qué adecuaciones se requieren?

SEGUIMIENTO (FRECUENCIA)			
¿Se realizaron las adecuaciones en la evaluación que se recomendaban?			
Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	Nunca
En caso de que se hayan realizado pocas veces o nunca, ¿cuáles fueron las razones?			

B. Adecuaciones en la evaluación (continúa...)		
UTILIDAD		
¿Favorecieron la participación del niño o de la niña en el trabajo del grupo en las adecuaciones realizadas en la evaluación?		
Sí	Explique por qué sí	Explique por qué no
No		
BENEFICIO		
¿Qué adecuaciones en la evaluación favorecieron más al niño o a la niña?		

*C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos*

PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<p>Teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular del niño o de la niña y la planeación general para el grupo, es necesario indicar con una X en la primera columna qué aspectos son los que se considera necesario adecuar.</p>	<p>Teniendo en cuenta el desempeño del niño o de la niña en cada propósito y contenido, tanto los que compartió con el grupo como los establecidos para él/ella al final del ciclo escolar, es necesario asignar en la segunda columna una de las claves siguientes. <b>MB</b> - Muy Bien <b>B</b> - Bien <b>CD</b> - Con Dificultad <b>N</b> - No</p>

• **Matemáticas**

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<p><b>Los números, sus relaciones y sus operaciones</b></p>		
<p>Lee, escribe, ordena, ubica en la recta numérica y compara números naturales hasta de cinco cifras.</p>		
<p>Reconoce, plantea y resuelve problemas que implican el algoritmo de la suma y la resta hasta de cinco cifras.</p>		
<p>Plantea y resuelve problemas que implican la multiplicación y la división hasta de dos cifras.</p>		
<p>Resuelve problemas que incluyen el uso de fracciones en situaciones de reparto, medición, comparación, equivalencia u orden.</p>		
<p>Identifica cantidades con números decimales hasta centésimos y resuelve problemas de suma y resta con decimales.</p>		
<p><b>Medición</b></p>		
<p>Resuelve problemas acerca de la medición de longitudes utilizando como unidad de medida el metro, el decímetro, el centímetro, y el milímetro.</p>		
<p>Plantea y soluciona problemas que incluyen el cálculo de perímetros.</p>		

*C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos (continúa...)*

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<p>Plantea y soluciona problemas que implican el cálculo de superficies y la aplicación de la fórmula del área del triángulo, del cuadrado y del rectángulo.</p> <p>Resuelve problemas sencillos referente a capacidad, peso, y tiempo con diferentes unidades de medida (mililitro, miligramos, horas, minutos, etcétera) e instrumentos (báscula, recipientes graduados, reloj, calendario, etcétera).</p>		
<b>Geometría</b>		
Elabora e interpreta croquis y representa puntos y desplazamientos en el plano.		
Clasifica y construye cuerpos geométricos a partir de criterios básicos (forma de caras, número de caras, vértices, etcétera).		
Maneja diferentes instrumentos de geometría, para el trazo de líneas paralelas y perpendiculares, figuras, ejes de simetría y cuerpos geométricos.		
<b>Tratamiento de la información</b>		
Recolecta, organiza, comunica e interpreta información que proviene de encuestas, tablas, gráficas, pictogramas, etcétera.		
Estima, registra y organiza en tablas de frecuencias los resultados de diferentes juegos de azar (predicción y azar).		
Usa tablas de variación proporcional directa en la resolución de problemas (procesos de cambio).		

C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos (continúa...)		
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
Otros propósitos y contenidos que el maestro o la maestra vaya a trabajar con todo el grupo		
<b>Adecuaciones curriculares específicas para el niño o la niña en la asignatura de matemáticas</b>		
No son necesarias	Especifique las adecuaciones	

C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos (continúa...)

SEGUIMIENTO			
En general, ¿se realizaron las adecuaciones propuestas en matemáticas?		Si no se realizaron ¿cuáles fueron la razones?	
Sí	No		
En general, ¿el niño o la niña avanzó en matemáticas de acuerdo con lo esperado?		En relación con el grupo, el desempeño del niño o de la niña en matemáticas es...	
Sí	No	Más alto	Igual
			Más bajo

• Español

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<b>Lengua hablada</b>		
Expone, comenta y argumenta lo concerniente a temas de diversas asignaturas.		
Establece acuerdos y desacuerdos en el curso de una argumentación.		
Reconoce los cambios en la comunicación oral a partir de las situaciones en que se originan.		
Planea y realiza entrevistas basadas en guiones.		
<b>Lengua escrita</b>		
Reconoce y usa las fuentes comunes de información escrita.		
Identifica los tipos de texto fundamentales y los objetivos comunicativos de cada uno.		
Maneja e identifica las diversas partes que integran el diccionario.		
Redacta instrucciones, resúmenes, textos, cartas y telegramas.		
Emplea correctamente las reglas ortográficas revisadas (el punto y aparte, el punto final, la coma, los signos de admiración e interrogación, el acento ortográfico y las letras [r, y, rr, c, y, q, b, v, v, g, y, j]).		

*C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos (continúa...)*

PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<b>Recreación literaria</b>		
Crea trabalenguas, cuentos, fábulas y adivinanzas.		
Elabora diálogos a partir de textos que haya leído o redactado.		
Practica la poesía oral cuidando el tono y el volumen de voz, y representa leyendas u otros textos.		
<b>Reflexión acerca de la lengua</b>		
Reconoce y usa el sujeto tácito, los pronombres, los artículos y los adjetivos.		
Reconoce la concordancia de género y número así como de género y persona entre sustantivos y adjetivos y entre el sujeto y el verbo, respectivamente.		
Reconoce y usa oraciones imperativas.		
Usa los tiempos presente, pretérito y futuro en la redacción de textos.		
Utiliza palabras sinónimas y antónimas en sus redacciones.		
<b>Otros propósitos y contenidos que el maestro o la maestra vaya a trabajar con todo el grupo</b>		

C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos (continúa...)		
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<b>Adecuaciones curriculares específicas para el niño o la niña en la asignatura de español</b>		
No son necesarias	Especifique las adecuaciones	
SEGUIMIENTO		
En general, ¿se realizaron las adecuaciones propuestas en español?	Si no se realizaron ¿cuáles fueron la razones?	
Sí		
No		
En general, ¿el niño o la niña avanzó en español de acuerdo con lo esperado?	En relación con el grupo el desempeño del niño o de la niña en español es...	
Sí	Más alto	Más bajo
No	Igual	

C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos (continúa...)

• Otras asignaturas

		PLANEACIÓN			
		Las adecuaciones que se requieren consisten en...			
Señale aquellas asignaturas en las que es necesario realizar adecuaciones en propósitos y contenidos		Simplificar contenidos y propósitos	Agregar contenidos y propósitos	Eliminar contenidos y propósitos	Ampliar contenidos y propósitos
	Conocimiento del medio				
	Ciencias naturales				
	Historia				
	Geografía				
	Educación física				
	Educación artística				
	Otra asignatura:				

*C. Adecuaciones en los propósitos y contenidos (continúa...)*

SEGUIMIENTO								
	Si eran necesarias, ¿se realizaron las adecuaciones?		Si no se realizaron, ¿cuáles fueron las razones?	En general, ¿el niño o la niña avanzó de acuerdo con lo esperado en cada asignatura?		En relación con el grupo, el desempeño del niño o la niña en cada asignatura es...		
	Sí	No		Sí	No	Más alto	Igual	Más bajo
Conocimiento del medio								
Ciencias naturales								
Historia								
Geografía								
Educación física								
Educación artística								
Otra asignatura:								

### 11. Socialización

De acuerdo con el desempeño del niño o de la niña en cada aspecto mencionado asigne una de las claves que se muestran a continuación y señale con una X aquello que sea prioritario:

S - Siempre      MV - La mayoría de las veces      PV - Pocas veces      N - Nunca

ASPECTOS POR VALORAR	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<b>Relaciones interpersonales</b>		
Se comunica con el maestro o la maestra.		
Se comunica con sus compañeros.		
Solicita o acepta la ayuda de otro sin limitaciones.		
<b>Colaboración</b>		
Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.		
Muestra disposición para colaborar con el maestro o la maestra.		
Está dispuesto a colaborar con sus compañeros.		
Respeto y sigue las reglas del grupo.		
Respeto a sus compañeros.		
<b>Actitud ante el trabajo</b>		
Manifiesta disposición para el trabajo individual.		
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.		
Planea para organizar su trabajo.		
Sigue las indicaciones dadas por el maestro(a) o por una autoridad.		
Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).		
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.		
Culmina las actividades y las tareas que inicia.		
Muestra interés por aprender e investigar.		
Saca provecho de los errores cometidos.		
Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.		
Muestra seguridad en lo que hace.		
Recoge y guarda el material que utiliza.		
Respeto los límites de las áreas del salón.		

**11. Socialización (continúa...)**

ASPECTOS POR VALORAR	PLANEACIÓN	SEGUIMIENTO
<b>Actitud ante el juego</b>		
Se adapta a la situación de juego (reglas, procedimiento).		
Participa con agrado en los juegos.		
Muestra iniciativa para emprender juegos.		
Puede participar en juegos de competencia.		
Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.		

PLANEACIÓN	
No son necesarias	<p>DESCRIBA LAS ESTRATEGIAS QUE TENDRÁN QUE UTILIZARSE PARA PROMOVER</p>

**11. Socialización (continúa...)**

SEGUIMIENTO (FRECUENCIA)			
En caso de haberse planeado algunas estrategias para promover la socialización del niño o de la niña, ¿éstas se utilizaron?			
Siempre	Casi Siempre	Pocas veces	Nunca
En caso de que se hayan utilizado pocas veces o nunca, ¿cuáles fueron las razones?			

UTILIDAD	
¿Favorecieron las estrategias utilizadas, la participación del niño o de la niña en el trabajo del grupo?	
Sí	No
Explique por qué sí	Explique por qué no

11. Socialización (continúa...)			
LOGROS			
¿Cuáles fueron los principales logros en relación con la socialización del niño o de la niña?			
PROCESO			
En general, el proceso de socialización del niño o de la niña fue...			
Muy favorable	Favorable	Poco favorable	Nada favorable

**12. Desempeño general**

SEGUIMIENTO		
Tomando en cuenta la planeación específica del niño o de la niña para el ciclo escolar, ¿avanzó de acuerdo con lo que se esperaba?		
Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
Razones	Explique por qué avanzó de acuerdo con lo esperado	Explique por qué no avanzó de acuerdo con lo esperado
Relacionadas con el maestro o la maestra de grupo		
Relacionadas con el maestro o la maestra de apoyo		
Relacionadas con los especialistas (equipo de apoyo o paradocente)		
Relacionadas con el padre o la madre del niño o de la niña		
Relacionadas con el propio niño o niña		
Relacionadas con la dinámica de trabajo en la escuela		
Relacionadas con otro aspecto. Especifique:		
En relación con sus compañeros de grupo, el desempeño general del niño o de la niña es:		
Más alto <input type="checkbox"/>	Igual <input type="checkbox"/>	Más bajo <input type="checkbox"/>

**12. Desempeño general (continúa...)**

SEGUIMIENTO	
Señale el número de inasistencias del niño o de la niña durante el ciclo escolar	Principales razones de las inasistencias del niño o de la niña
Entre 1 y 5	
Entre 6 y 10	
Entre 11 y 15	
Entre 16 y 20	
Más de 20	

**13. Los padres y las madres de familia**

PLANEACIÓN	
¿Cuál es el nivel de colaboración de los padres y las madres de familia?	¿Por qué el compromiso es regular, poco o ninguno?
De mucho compromiso	
De regular compromiso	
De poco compromiso	
De ningún compromiso	

**13. Los padres y las madres de familia** *(continúa...)*

¿De qué manera colaboran los padres y las madres de familia en la escuela?

---

---

---

---

---

---

---

---

¿Cuáles son las necesidades de los padres y las madres de familia en cuanto a orientación y apoyo?

---

---

---

---

---

---

---

---

**13. Los padres y las madres de familia (continúa...)**

SEGUIMIENTO	
Respecto al inicio del ciclo escolar, el nivel de compromiso de los padres y de las madres...	¿Cuáles son las razones?
Mejóro	
Empeoró	
Se mantuvo igual	

¿Qué tipo de orientación y apoyo se brindó a los padres y las madres de familia para que pudieran apoyar de mejor manera el trabajo que se realizó con su hijo o hija?

Ninguno

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



14. Apoyo de educación especial						
PLANEACIÓN						
Tipo de apoyo que se requiere						
Áreas de especialidad	Aprendizaje	Comunicación	Psicología	Otra especialidad		
Trabajo en conjunto entre el especialista y el maestro o la maestra de grupo						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula regular						
Apoyo individual del especialista dentro del aula regular						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo						
Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo						
Apoyo del especialista en turno alterno						
Trabajo en conjunto con los padres y las madres de familia						

**14. Apoyo de educación especial (continúa...)**

SEGUIMIENTO						
Apoyo recibido durante el ciclo escolar						
Áreas de especialidad	Aprendizaje	Comunicación	Psicología	Otra especialidad		
Trabajo en conjunto entre el especialista y el maestro o la maestra de grupo						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula regular						
Apoyo individual del especialista dentro del aula regular						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo						
Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo						
Apoyo del especialista en turno alterno						
Trabajo en conjunto con los padres y las madres de familia						



**15. Compromisos derivados de los puntos anteriores**

PLANEACIÓN			SEGUIMIENTO	
Compromiso	Persona(s) responsable(s)	Fecha planeada para su realización	¿Se llevó a cabo?	
	Nombre y Función		Sí	No

**16. Promoción y continuidad**

SEGUIMIENTO		
PROMOCIÓN		
¿Será promovido el niño o la niña al siguiente grado?      Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
Cualquiera que sea la respuesta (sí o no), indique lo siguiente:		
¿Cuáles son las razones?	¿Qué elementos se consideraron para tomar la decisión?	¿Quién o quiénes participaron en la toma de decisiones?
CONTINUIDAD		
¿Seguirá el niño o la niña en la misma escuela?      Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
En caso de que el niño o la niña no vaya a seguir en la misma escuela, ¿dónde va a estar?		
En una escuela regular del mismo nivel	En una escuela regular de otro nivel	En una escuela o servicio de EE
		Otro. Indique:



### 17. Observaciones y comentarios

#### PLANEACIÓN

---

---

---

---

---

---

---

---

Persona(s) que participaron en la planeación de acciones

Nombre	Función	Firma

Fecha en que se terminó la planeación de las acciones: \_\_\_\_\_

**17. Observaciones y comentarios (continúa...)**

SEGUIMIENTO

---

---

---

---

---

---

---

---

Persona(s) que participaron en el seguimiento de acciones

Nombre	Función	Firma

Fecha en que se terminó el seguimiento de las acciones: \_\_\_\_\_

## ANEXO IV

### ENTREVISTA CON MAMA

- ¿Cómo es su apetito en la actualidad?
- ¿Qué hace usted cuando la niña no quiere comer?
- ¿Cuáles alimentos no le gustan?
- ¿Cuáles alimentos prefiere?
- ¿Cuáles son sus horarios de comida?
- ¿Cuántas horas duerme la niña al día?
- ¿Se mueve, habla o llora mientras duerme?
- ¿Despierta con frecuencia?
- ¿Dice tener pesadillas?
- ¿Con que frecuencia?
- ¿Con quién duerme?
- ¿Comparte la misma cama?
- ¿Se pasa en la noche a la cama de sus papás?
- ¿Tiene miedo de dormir sola?
- ¿Tiene miedo de ir sola a algún lugar de la casa?
- ¿Le da miedo alguna cosa en especial?
- ¿Cómo expresa este miedo?
- ¿Qué hacen los papás al respecto?
- ¿Cómo son sus movimientos en general?
- ¿Cuáles son sus actividades físicas preferidas?
- ¿Qué mano usa para dibujar?
- ¿Coopera al vestirse?

- ¿Le ayudan a comer?
- ¿Se chupa el dedo, se muerde las uñas, moja la cama?
- ¿Le gusta platicar? ¿Con quién?
- ¿Se entiende bien lo que se dice?
- ¿Qué ha preguntado la niña acerca del sexo?
- ¿Han podido contestarle?
- ¿Cómo han respondido a sus preguntas?
- ¿Se toca con demasiada frecuencia sus genitales?
- ¿Qué hace su hijo en las mañanas?
- ¿Quién la cuida?
- ¿Con que frecuencia ve la televisión?
- ¿Cuántas horas al día?
- ¿Qué programas prefiere?
- ¿Le gusta jugar?
- ¿Qué juguetes prefiere?
- ¿Prefiere jugar sola o con otros niños y niñas?
- ¿Tiene amigos y amigas?
- ¿Cómo le platica que es la relación con ellos y ellas?
- ¿Cuál de las siguientes características, describen mejor a su hija?

- |              |             |
|--------------|-------------|
| Alegre       | Triste      |
| Sumisa       | Dominante   |
| Afectuosa    | Seca        |
| Agresiva     | No agresiva |
| Rebelde      | Obediente   |
| Tímida       | Atrevida    |
| Curiosa      | Indiferente |
| Comunicativa | Callada     |
| Abierta      | Reservada   |

- ¿Cómo reacciona cuando se le niega algo?
- ¿Hace berrinches?
- ¿Cómo corrigen habitualmente a la niña?
- ¿Cómo logran que la niña los obedezca?
- ¿Cómo reacciona la niña ante la reacción de los padres?
- ¿Tiene el niño algún problema específico que le preocupe?
- ¿Qué miembro de la familia se relaciona con el niño en forma más cercana?
- ¿Imita la niña algún miembro de la familia?
- ¿A que miembro de la familia se parece mas su hijo?
- ¿Cómo son las relaciones entre la niña y su papá?
- ¿Cómo son las relaciones entre la niña y su mamá?
- ¿Cuánto tiempo pasan ustedes juntos con la niña?
- ¿Cómo son las relaciones entre la niña y su hermana?
- ¿Qué lugar ocupa la niña con su hermana?
- ¿Cuántos hermanos tiene?
- ¿Cómo se relaciona la niña con otros niños y niñas?
- ¿Cómo son las relaciones entre el niño y sus abuelos?
- ¿Se ha muerto o alejado de la niña personas importantes para ella?
- ¿Qué accidentes ha sufrido la niña?
- ¿Cómo reaccionó ante esto?

## ANEXO V

### ENTREVISTA CON MAESTRO DE AULA REGULAR

¿Cuál es su formación académica?

¿Sabe qué son las N.E.E?

¿La institución cuenta con apoyo psicológico?

¿Le dedica más tiempo y atención a la niña?

¿Ha implementado una técnica de enseñanza diferente con la niña?

¿Con lo que respecta a otras materias como las Ciencias Naturales o Geografía como es la enseñanza?

¿Usted que hace al respecto?

¿Ha recibido apoyo por parte de los padres para mejorar el aprendizaje de la niña?

¿De que terapias habla?

¿La niña muestra signos de agresividad ante la gente que la rodea?

¿La niña asiste con gusto a la escuela?

¿Cómo se percata de ello?

¿La niña hace sola su tarea ó con algún familiar?, ¿Quién?

¿Los padres juegan constantemente con la niña?

¿La niña llega y le plática que su mamá estuvo jugando o estudiando con ella?

¿La convivencia entre compañeros, es buena?

¿Se asegura que la niña entienda bien un tema?

¿Cómo lo comprueba?

¿En caso de que no comprenda adecuadamente un tema, que medidas utiliza?

¿Se han hecho propuestas en la escuela para solucionar el problema de la niña?

¿Los padres solicitan juntas extraordinarias con Usted?

## ANEXO VI

### “PROGRAMA DE INTERVENCIÓN”

SESION	OBJETIVOS	DURACIÓN	MATERIAL	TRABAJO CON NIÑA	TRABAJO CON INSTRUCTOR	EVALUACION Y ADECUACIÓN
1	Mejorar la motricidad fina por medio de recorte y pegado	2 Hrs.	Papel impreso Tijeras Pegamento	Cortar Pegar	Observación Proporcionar material para recortar	
2	Estimular la coordinación visomotriz	1 Hora	Papel impreso Colores	Repasar bordes en papel impreso con color por 6 veces	Observación Proporcionar material impreso	
3	Estimular la coordinación ojo mano	1 Hora	Papel impreso Punzón	Picado sobre líneas curvas por 4 veces	Observación Proporcionar material impreso	

4	Mejorar la motricidad fina	1 Hora	Papel Tijeras	Recortado libre sobre papel	Observación Proporcionar material	
5	Mejorar la grafomotricidad	2 Hrs.	Papel Colores	Calcado de 6 figuras geométricas	Observación Proporcionar material	
6	Conseguir una adecuada coordinación en el trazo	1 Hora	Papel impreso Tijeras Colores	Trazar líneas horizontales, verticales, cruz, espirales	Observación Proporcionar material impreso	
7	Mejorar motricidad fina por medio de manualidades	1 Hora	Papel impreso Papel de colores Pegamento Tijeras	Cubrir superficies geométricas	Observación Proporcionar material impreso	
8	Conseguir un control de movimientos digito manuales	1 Hora	Papel impreso Tijeras	Recortado de líneas rectas dibujadas	Observación Proporcionar material impreso	

9	Desarrollar la motricidad gruesa	1 Hora	Ninguno	Carreras Saltos	Interactuar con la niña y estimular el trabajo en equipo	
10	Favorecer la percepción de la figura sobre el fondo.	1 Hora	Botes de basura Botellas Bote	Relato de lo visualizado en la escuela sobre situaciones reales.	Facilitar el material y estimular la participación de la niña en los relatos	
11	Desarrollar la apreciación de la constancia perceptual.	1 Hora	Cubos de colores y de diferentes tamaños con letras impresas	Comparaciones y diferencias entre formas complejas, clasificaciones según tamaño, forma y color.	Observaciones y proporcionamiento del material para llevar a cabo la actividad	
12	Conseguir una adecuada coordinación dígito manual	1 Hora	Papel impreso con una vaca Colores Tijeras Pegamento	Colorear la figura, recortar la silueta y pegar.	Proporcionar material y observación del trabajo a realizar.	

13	Entrenamiento para el buen funcionamiento del ojo	2 Hrs.	Objetos desde una aguja, lápiz, hojas, libros, una caja de cartón y una lupa	Seguimiento visual de objetos en movimiento regulares e irregulares con la cabeza fija y en movimiento	Movimiento de los objetos aleatoriamente y observación de sus ojos así como de su cabeza.	
14	Mejoramiento de la memorización de estímulos visuales.	1 Hora	Serie de 5 tarjetas con 3 historias diferentes	Realizar ejercicios que tengan una secuencia visual, explicando cada una de las historias de acuerdo al tiempo	Proporcionar material y observar que las historias estén en el orden correcto	
15	Adquirir la habilidad para manejar auxiliares ópticos	1 Hora	Lupa Libro de texto	Utilización de la lupa como instrumento para la lectura	Enseñar el uso de la lupa y observar que sea utilizada de manera correcta	
16	Adquirir la habilidad para manejar auxiliares ópticos	1 Hora	Lupa Libro de texto	Utilización de la lupa como instrumento para la lectura	Enseñar el uso de la lupa y observar que sea utilizada de manera correcta	

17	Adquirir capacidad de relacionar detalles y estructuras con las imágenes mentales que ya posee	1 Hora	Memorama con 10 pares y 20 piezas de diferentes colores	Relacionar unas imágenes con las que le corresponda el par	Observaciones y proporcionamiento del material para llevar a cabo la actividad	
18	Desarrollar la atención para concentrarse en la actividad	1 Hora	Rompecabezas con 20 piezas con un texto impreso	Armado de rompecabezas	Proporcionar material y observar trabajo	
19	Desarrollar memoria visual	1 Hora	Papel impreso con 10 imágenes diferentes	Observar el papel y decir todo lo que recuerde	Mostrar el papel impreso por 30 segundos	
20	Desarrollar la memoria auditiva	1 Hora	CD con cuentos grabados Grabadora	Escuchar un cuento atentamente para después relatar lo escuchado con detalle.	Proporcionar material y hacer preguntas relacionadas con el cuento escuchado.	