



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

UNIDAD AJUSCO

**“IDENTIFICACIÓN E INTERVENCIÓN EN UN ALUMNO DE
PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE POR FALTA DE
ATENCIÓN”**

TESIS

Que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presenta:

SÁNCHEZ HUERTA MIGUEL ÁNGEL

Asesora:

Mtra. Celia María del Pilar Aramburu Ceñal

México, D.F., Abril de 2010

Agradecimientos

A ti, Celia.

*Gran mujer que admiro por tu
inteligencia, formalidad y tenacidad.*

*Gracias por confiar en mí e impulsarme
al desarrollo personal y profesional, por
tu paciencia y fortaleza, por tu
acompañamiento permanente.*

Esther:

*Por tu confianza, ímpetu y admiración;
por creer incondicionalmente en mí.*

*Por encontrarnos en este camino muy
especial.*

A mi madre.

*Aunque no demuestre lo mucho que te
admiro, me has enseñado la importancia
de valorar el esfuerzo humano. Dar la
vida por mí no tiene comparación, mas
tus enseñanzas, tu compañía y
preocupaciones, han formado un
hombre con mucha aspiración. Gracias.*

A mis hermanos y hermanas.

*Por su apoyo incondicional y silencioso,
por su presencia, sus palabras y sus
consejos.*

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	3
OBJETIVO GENERAL	5
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	5
CAPÍTULO I	
LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN MÉXICO	
1.1. Contexto Histórico de la Educación Especial en México	6
1.2. Integración e Inclusión Educativa	11
1.2.1. Fundamentos Filosóficos y Modelos de Integración Educativa	19
1.2.2. Principios de la Integración Educativa	23
1.2.3. Atención a la diversidad educativa	29
1.2.4. Necesidades Educativas Especiales	34
1.2.5. Condiciones para la Integración Educativa	39
CAPÍTULO II	
LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS SERVICIOS DE APOYO A ESCUELA REGULAR	
2.1. Funcionamiento institucional de los servicios de educación especial	46
2.2. Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER)	50
2.2.1 Conceptos y metodología para el funcionamiento de las USAER	53
2.2.2 Funcionamiento de las USAER	56
2.2.3 Estructura Organizativa de las USAER	60

CAPÍTULO III

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN

3.1	Historia y Conceptos sobre las Dificultades de Aprendizaje	63
3.2	Clasificación y Causas de las Dificultades del Aprendizaje	69
3.3	Definición y concepto de atención	74
3.3.1	Dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención	77
3.3.2	Tipos de atención	79
3.3.3	Dificultades de atención	81
3.3.4	Definición del trastorno por déficit de atención	84
3.3.5	Evaluación e intervención de las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales	89

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1	Tipo de estudio	95
4.2	Sujeto y escenario	96
4.3	Instrumentos	96
4.4	Informe de la evaluación psicopedagógica	99
4.5	Diseño del programa de intervención psicopedagógica	100
4.6	Procedimiento	101

CAPÍTULO V

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

5.1	Interpretación de la evaluación psicopedagógica	102
-----	---	-----

5.2 Delimitación de necesidades educativas especiales: situación del alumno	107
---	-----

CAPÍTULO VI

DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

6.1 Intervención por competencias	108
-----------------------------------	-----

6.2 Carta descriptiva del programa	109
------------------------------------	-----

Conclusiones y recomendaciones	119
--------------------------------	-----

Referencias bibliográficas	126
----------------------------	-----

Anexos

RESUMEN

El presente trabajo muestra un programa de apoyo psicopedagógico para trabajar con un alumno de primer grado de primaria que presentó dificultades de aprendizaje asociadas a la atención.

El propósito del estudio es ofrecer un conjunto de servicios educativos a los alumnos con necesidades educativas especiales relacionadas a su aprendizaje y de esta manera lograr su permanencia en escuela regular con base al curriculum, de igual manera, para llevar a cabo dicho programa se identificó a un alumno de escuela regular, se realizó una evaluación diagnóstica para posteriormente diseñar y aplicar un programa de intervención escolar para superar dichas necesidades identificadas en el alumno.

A través de los resultados se confirmó la importancia del apoyo psicopedagógico en el desarrollo educativo, social y psicológico del alumno ya que al comparar los resultados se detectó que el alumno obtuvo mejores resultados después de la aplicación del programa de apoyo.

De igual manera se detectó la importancia del trabajo entre docente de grupo, padre, madre de familia, maestro especialista (psicólogo educativo) de USAER para la óptima superación de las dificultades de aprendizaje del escolar.

INTRODUCCIÓN

La educación especial representa para el sector educativo una unidad administrativa de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), el cual pone énfasis en el reto de impulsar la integración e inclusión educativa de los(as) menores con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La integración e inclusión es un proyecto de actualidad que nos involucra a todos(as) como miembros(as) de una sociedad.

Los profesionistas dedicados a la enseñanza, con su observación continua y trato con los(as) niños(as), pueden identificar Dificultades de Aprendizaje (DA), tal es el caso de aquellos(as) alumnos(as) que presentan déficit de atención, para detectar las NEE y diseñar apoyos psicoeducativos que aminoren las necesidades detectadas.

La presente investigación es un trabajo que tiene como finalidad realizar un programa de intervención, a través de la aplicación de una evaluación psicopedagógica, para proporcionar información relevante y conocer con detalle las necesidades del(la) alumno(a), así como su contexto escolar y familiar, y poder mejorar sus condiciones de escolarización: cobra especial importancia la institución escolar y el conjunto de experiencias de aprendizaje en el aula, o fuera de ella, que involucran el desarrollo de los(as) alumnos(as). Las DA no deberán ser atendidas fuera del aula y en contextos educativos aislados.

El presente trabajo se desarrolla en seis capítulos. El primer capítulo consiste en la descripción de los antecedentes de la educación especial en México, así como la conceptualización de integración e inclusión educativa basándose en fundamentos filosóficos, modelos y principios de integración.

En el segundo capítulo se describe el funcionamiento institucional de los servicios de educación especial, tal es el caso Unidades de Servicios y Apoyo a la

Escuela Regular (USAER), que dan sentido a los soportes conceptuales y metodológicos que logra el funcionamiento de los servicios relacionados con la integración educativa.

En el tercer capítulo se exponen las DA, su historia y conceptos así como la clasificación y causas relacionadas con las DA asociadas con la atención. En el cuarto capítulo se presenta la definición y concepto de la atención, las dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención, tipos y dificultades, tal es el caso Trastorno de Déficit de Tención (TDA), su evaluación e intervención.

En el quinto capítulo se presenta el método de este trabajo describiendo las características del sujeto, el escenario, los instrumentos a utilizar (evaluación psicopedagógica, perfil grupal, informe pedagógico inicial, intermedio y final el cual esta integrado por aspectos sociales, culturales y educativos) y el procedimiento para la aplicación de la intervención psicoeducativa al escolar que presenta dificultades de aprendizaje asociadas a déficit de atención.

En el último capítulo se presenta el diseño de una propuesta de intervención para su valoración y aplicación posterior y así mejorar las condiciones de escolarización del alumno(a). También las conclusiones y sugerencias relacionadas con el proceso de integración del escolar.

JUSTIFICACIÓN

La integración educativa tiene como propósito fundamental desarrollar las condiciones socioeducativas para que los(as) niños(as) con NEE puedan mejorar sus procesos educativos.

Así desde esta premisa, la justificación de este trabajo adquiere sentido ya que se realizarán cuestiones relacionadas con la evaluación psicoeducativa, dando pie a la identificación de necesidades y apoyos para un(a) alumno(a) de primer año de primaria: la intervención del(la) psicólogo(a) educativo(a) debe desarrollarse en un ambiente de responsabilidad y compromiso, ya que el(la) psicólogo(a) forma parte de un equipo de trabajo que funciona como un todo, principalmente por la vía del(la) maestro(a) de apoyo y el soporte de la USAER para definir las estrategias de intervención que sean las más pertinentes y así se realice un trabajo colaborativo para consolidar los procesos de integración educativa y atención a la diversidad.

El (La) psicólogo(a) educativo(a) puede diseñar programas formativos, fortalecer las herramientas de aprendizaje de los(as) alumnos(as), participar y contribuir en la mejora de calidad educativa: es una figura clave en el desarrollo funcional y equilibrado de una institución educativa. El (La) psicólogo(a) no debe perder de vista que su objetivo de reflexión e intervención es el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de actividades que favorezcan la inclusión e integración educativa en las aulas y en la elaboración de una propuesta de trabajo para los(as) alumnos(as) que así lo requieran.

Lograr el aprendizaje escolar es uno de los retos de todo sistema educativo, ya que se trata de aprovechar la formación de los sujetos de educación primaria para enseñarles a establecer y utilizar diversas estrategias de aprendizaje, que les permita aprender significativamente, reconstruir el

conocimiento y disminuir gran parte de los problemas de aprendizaje. (Hernández, 2008) menciona que:

En México, las autoridades educativas deben hacer más énfasis en que uno de los profesionales que pueden aportar mayores elementos para alcanzar la "calidad educativa de los centros escolares" es la intervención del psicólogo educativo, que hasta el momento solamente participa en el nivel de educación especial y en educación secundaria dentro del ámbito de la educación básica. Haría falta que cada centro educativo del nivel básico (Preescolar, Primaria y Secundaria) del país, se integrara de la valiosa participación del profesional que podría trabajar con todos los elementos del proceso educativo (diseño de estrategias didácticas, planeación y evaluación del aprendizaje), así como en la intervención psicopedagógica de los miembros de la comunidad educativa: alumnos, padres de familia, docentes y personal directivo (p12).

Así, se trata que desde la psicología educativa se realice un trabajo para que se diseñen en las escuelas ambientes que promuevan el desarrollo educativo de todos(as) los(as) alumno(as): especial atención se tendrá hacia aquellos(as) alumnos(as) con NEE, tal es el caso del TDA, toda vez que ellos(as) requerirán de apoyo para mejorar las condiciones de escolarización.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicoeducativa a un(a) niño(a) de primer grado de primaria que presenta necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de atención.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar al alumno(a) del grupo de primer grado que presenta dificultades de atención.
- Diseñar y aplicar una evaluación psicopedagógica asociada a necesidades educativas especiales.
- Aplicar y evaluar el programa de Intervención para mejorar las condiciones de escolarización del alumno(a).

CAPÍTULO I

LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN MÉXICO

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO.

Abordar la historia de educación especial en el contexto mundial es esencial para este trabajo. Sin embargo, la intención no es profundizar en ella, sino seguir una cronología en el ámbito internacional y nacional, ya que el interés es realizar una reflexión sobre las principales acciones en el ámbito de la educación especial a través de su historia, puntualizando sobre cómo esta historia se ha construido en el ámbito internacional y en México.

Durante la Edad Media, en Europa, la influencia de la Iglesia Cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las personas con discapacidad y hacia la discapacidad misma. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los(as) impedidos(as), así como en la condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva “sobrenatural”, impregnándola de contenidos demoníacos (Puigdellívol, 1986, citado por García 2000).

Desde el punto de vista educativo la historia ubica en el siglo XVI la intervención de personajes religiosos como Pedro Ponce de León en España, el abat Charles L’Epeé en Francia, Thomas Hopkins Gallaudet en Estados Unidos y Camilo Torrente en México, como figuras que iniciaron la atención educativa de personas con discapacidad, asignándoles un reconocimiento y valoración social contrarias a la desvalorización, ridiculización y exclusión que había prevalecido

hasta entonces. Así, hay la posibilidad de que sean educados al crearse las primeras instituciones educativas, que atendían a las personas con alguna discapacidad: hecho que se reconoció como un avance en la concepción que se tenía en la antigüedad y Edad Media.

Algunos antecedentes del surgimiento de la educación especial se pueden ubicar, según Sánchez (1996), entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII, periodo en el cual los sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o discapacidad, ya fuera física, psíquica o sensorial, eran considerados como “anormales” quienes hasta ese momento se habían enfrentado a la marginación familiar y social.

El trato a los sujetos con discapacidad ha sido diferente según las diversas culturas. Esto se ve claramente reflejado durante el Absolutismo del siglo XVII, donde los centros de aislamiento pasaron a manos del Estado y con ello se produjo la época del gran encierro, en donde los que no participaban de la “razón universal” eran discriminados e internados en condiciones límites de supervivencia, ya fuera en manicomios, orfanatos, prisiones e incluso se realizaba el infanticidio.

Posteriormente, según Sánchez (1996) y Toledo (1981), se advierte un cierto cambio en la educación con relación a los deficientes mentales al considerarlos susceptibles de ser educados ya que hasta ese entonces éstos permanecían aislados en cárceles y hospicios: a partir de la Revolución Francesa, los(las) locos(as) fueron separados de los(as) delincuentes en las instituciones carcelarias y así comienzan a tener asistencia médica, iniciándose, de esta manera, la institucionalización de la medicina.

Según la Dirección de Educación Especial DEE./SEP (1994b) se menciona que es a partir de la revolución francesa que se inicia la institucionalización especializada para las personas con deficiencias; sin embargo este sistema de educación funcionó más con carácter asistencial que educativo, ya se consideraba

a este sector de la población como minusválido por lo que requerían el apoyo permanente y durante toda la vida, siendo indispensable un internado para brindar las condiciones idóneas de un servicio asistencial.

Por otra parte, Toledo (1981) menciona que a partir de la llegada de las instituciones predomina la idea de que había personas con necesidades especiales que precisaban del esfuerzo profesional para su educación, por lo que estas instituciones se construyeron en las afueras de las ciudades con rejas y jardines (para proteger al internado de la curiosidad morbosa); sin embargo el mismo internado no tenía contacto con el exterior, por lo que de esta forma, la creación de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva al proporcionar cuidados y asistencia a este tipo de personas, ya que su sola presencia no era aceptada en la comunidad. De esta manera, el auge en la creación de las instituciones continuaría hasta mediados del siglo XX.

Con la institucionalización de los primeros centros surgieron diversos modelos que fueron base para su construcción en otros países: México no fue la excepción, pues como señalan DEE/SEP (1994b) García (2000) y Mayagoitia (1971) desde entonces, en nuestro país, ya se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad. Con ello, se inicia formalmente la historia de la educación especial, con la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos de educación especial, durante el gobierno del presidente Benito Juárez quien en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 fundó la Escuela Nacional de Ciegos. En este aspecto, se pone de manifiesto que la visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de brindar educación a aquellos(as) individuos que presentaban algún tipo de discapacidad, ya que estas dos instituciones se consideran pioneras de este tipo de educación especial en México.

Desde entonces a la fecha ha habido una cronología de avances significativos dentro de la educación especial: en 1914 el Dr. José de Jesús

González, precursor de la educación especial para deficientes mentales, organizó escuelas para débiles mentales y entre 1919 y 1927 se fundaron, en el Distrito Federal, dos escuelas de orientación para varones y mujeres, en donde se organizarían grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

El primer intento en México para institucionalizar la educación especial se da en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Hacia 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga planteó la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. En respuesta a esta iniciativa se incluyó, en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de los(as) deficientes mentales por parte del Estado; también en ese año se fundó el Instituto Médico Pedagógico para la atención de niños(as) con deficiencia mental (DGEE-SEP, 1986) y en 1937 se fundó la clínica de la Conducta y Ortolalia, instituciones de carácter oficial que funcionaron durante 20 años.

En 1941, el Ministro de Educación propuso la creación de una escuela de especialización de maestros(as) de educación especial y para llevar a cabo esta meta se tenía que modificar la Ley Orgánica de Educación: la propuesta fue enviada al Congreso de la Unión, quién la aprobó y entró en vigencia a partir del año siguiente. A partir de 1942, específicamente en el D.F, a través de la Escuela Normal de Especialización, se forman a los profesionales para atender a niños(as) y jóvenes que, debido a alguna alteración física, psíquica o social, requerían de educación especial. A principios de 1959 se crea la oficina de la Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica, la cual se encargó de dar atención temprana a aquellos(as) niños(as) que presentaban deficiencias mentales. Posteriormente, en 1969 dicha coordinación promueve la creación de dos escuelas de educación especial en el D.F., y doce en el interior de la República Mexicana. (SEP, 1984: 70).

Fue hasta el siglo XIX, en la época de la Reforma en México, cuando apareció el primer indicio de educación para las personas con déficit sensorial, nombrado y reconocido en su carencia: es decir, en la falta y, entonces, se consideraba déficit como una enfermedad o un defecto intrínseco de la persona. “El término “discapacidad” no existía, apareció en los años ochenta, siglo XX, para sustituir aquellos supuestamente más peyorativos como deficiente, atípico, o impedido” (Adame, 2003:11).

Según la Secretaría de Educación Pública (1984), respecto al desarrollo de la educación especial en nuestro país, se hace mención que:

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales, alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del estado hacia la atención de este tipo de educandos, significando por fin, un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general (p.72).

Un impulso real de la educación especial se produjo en México hasta el año de 1971 poco después de instituida la DGEE con la creación del programa de “Grupos Integrados”, por lo que permitió ampliar la cobertura de la educación especial. El programa fue una experiencia de integración educativa, más que de segregación, ya que el proyecto respondía a la alarmante incidencia de reprobación de alumnos(as) en los primeros grupos de primaria: la atención se prestaba en la misma escuela regular y era dirigida a resolver problemas de acceso a la lectura, escritura y cálculo básico en alumnos(as) de primer grado. “En 1979, a través de este programa, se logró la cobertura a nivel nacional, con la

apertura masiva de grupos integrados como resultado del apoyo del programa “Primaria para Todos los Niños” (SEP, 1984: 36).

En las escuelas que atendían alumnos(as) con deficiencia mental (actualmente denominada discapacidad intelectual) se estableció una guía curricular para los niveles preescolar y primaria: se proponía la organización de tiempos, agrupación de alumnos(as), propósitos y contenidos. Constituía sólo, en este caso, un currículum paralelo.

Es a través del tiempo que la educación especial ha tenido diversos cambios que han ayudado a la consolidación de dicha educación y que no sólo involucran la creación de instituciones, sino también evoluciona, en nuestro país, la manera de ver y pensar a los sujetos con necesidades especiales, acercándonos al ideal de una educación basada en la integración e inclusión de los(as) niños(as) con discapacidad al ámbito escolar, social e incluso laboral. Con el surgimiento de los principios de normalización e integración la concepción de la educación especial comenzó a cambiar, dando lugar a una nueva concepción de la misma: integración e inclusión escolar.

1.2 INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Con la finalidad de lograr la descentralización de la SEP y permitir que cada entidad federativa pudiera resolver sus propias problemáticas, así como ofrecer apoyo a la población que lo requiera, en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica con el que se pretende elevar la calidad de la educación y los servicios que brinda (Secretaría de Educación Pública, 1992).

Para ello, se establecieron los ejes de política educativa que se debían seguir cuidando que fuera de manera transexenal, es decir, que no sufriera alteraciones con el cambio del poder ejecutivo nacional. Lo anterior se aseguró

estableciendo acuerdos con el ejecutivo federal, los gobiernos estatales y el sindicato nacional de trabajadores de la educación.

La política de modernización educativa ha planteado y sigue planteando innumerables retos y desafíos. Uno de ellos es el cambio de actitud hacia la educación en el sentido de no verla como una actividad forzosa, sino como un camino para acceder a un cambio de mentalidad que permita ser más libres y expresar lo que se piensa de manera autónoma (SEP, 1992).

En 1993 se incluyó un artículo en la Ley General de Educación que reconocía y definía a la integración educativa. En 1994 se implementaron en el Distrito Federal las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular como propuesta para dar inicio a la reorganización de la educación especial (García et al.1996).

Con el paso del tiempo y tras la inquietud generalizada en el ámbito internacional acerca del derecho a la equidad, surgieron una serie de circunstancias que dieron pie al planteamiento de la reorganización educativa no sólo de nuestro país, sino de aquellos que, convencidos en el principio de equidad buscan orientar la educación hacia una nueva meta. Como es lógico esta reorganización implicaba cambiar también la situación en la que prevalecía la educación especial.

En México el esfuerzo más estructurado para atender las necesidades tipificadas como especiales tuvo lugar en el ámbito educativo tras la reforma educativa y la incorporación del artículo 41 a la reformada Ley General de Educación de 1993. Esta acción facilitó la posibilidad de realizar un trabajo conjunto entre educación regular y especial.

Por ello, el Proyecto de Ley Federal para Mexicanos con y por la Discapacidad tiene como finalidad reconocer como persona con discapacidad "a

todo ser humano cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas o limitadas como consecuencia previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales" (artículo 2 fracción I). Así, las personas que por naturaleza o accidente se vieran imposibilitados a realizar determinadas actividades no pierden su calidad de humanos, por lo tanto, tienen derecho y deben gozar de igualdad de oportunidades para poder integrarse a un proceso de rehabilitación por medio del cual puedan recuperar ciertas capacidades; es importante, también, adecuar el espacio para que puedan desplazarse sin mayor dificultad, tanto en lugares públicos como privados.

De igual forma, tienen la posibilidad de laborar en actividades en donde, con el apoyo técnico idóneo puedan desarrollar sus aptitudes. Además, un factor fundamental que les proporciona mayor seguridad es el que tengan acceso a una educación especial, que sería conveniente aplicarla a la edad "de entre cero y siete años" (artículo 2, fracción XII), estimulando así, sus posibilidades físicas, sensoriales, intelectuales, así como afectivas para que comiencen a habituarse en su entorno. Por lo que se tendrán que hacer las modificaciones necesarias a la Ley Federal del Trabajo y a la Ley del Seguridad Social.

Además es importante que los profesionales que trabajan en torno a este sector promuevan la creación de espacios a fin de consolidar una educación para todos. A casi una década del surgimiento del proyecto la integración sigue en proceso (SEP 2001a y b), el proyecto de diseñar espacios integradores: esta representa un reto porque la integración e inclusión no es un hecho consumado y los recursos teóricos–metodológicos siguen sin ser aprovechados en su totalidad.

Entre 1994 y 1995, se realizaron cursos-taller para preparar al personal de Grupos Integrados a Grupos Especiales en Escuelas Regulares, Centros psicopedagógicos, Unidades de Atención a Niños con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (CAS) y de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización

(COEC) para reorientar sus servicios a la USAER, con el fin de llevar a cabo el modelo educativo, el cual considera a las personas con necesidades educativas especiales capaces de desarrollar su autonomía a través de la integración del individuo en diversos ámbitos y con el apoyo requerido (D.E.E., 1997).

Aunque casi todo el personal de los COEC pasó a ser parte de la USAER, una pequeña parte del personal continuó ofreciendo sus servicios de orientación a padres de familia, maestros y cualquier persona que requiriera de los servicios de educación especial; pero dentro de las Unidades de Orientación al Público (UOP). En los siguientes años se eliminó el currículum paralelo de educación especial, adoptando el currículum de educación básica para todos los servicios de educación especial. Se realizaron cursos de actualización para preparar al personal de Escuelas de Educación Especial (EEE), Centros de Intervención Temprana (CIT) y Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) para ser dirigidos a la USAER (D.E.E., 1997).

Los servicios Escolarizados de Educación Especial, Escuelas, Centros de Intervención y Centros de Capacitación que atendían a la población por áreas de deficiencia mental, ceguera, neuromotores y sordera se reorientaron a Centros de Atención Múltiple (CAM) con la finalidad de que los sujetos que tengan cualquier discapacidad y necesidades educativas especiales, y que por alguna causa no puedan tener acceso al currículum o integrarse a escuelas regulares, puedan acceder a la educación.

En el 2002 la Secretaría de Educación Pública hace referencia en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que:

La integración educativa es el proceso que implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los

apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (p. 36).

En este programa se menciona que, para que la integración educativa se desarrolle favorablemente, es necesaria la participación de todas las autoridades educativas, en especial de las autoridades de educación especial, así como de los(as) directores(as) y supervisores(as) de la escuela regular, maestros(as) de grupo, de los(as) maestros(as) de apoyo de las escuelas, de los padres y madres de familia. Asimismo, se hace mención que la integración educativa debe tomar en cuenta cuatro aspectos fundamentales, que son:

- La posibilidad de que los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los(as) demás niños(as).
- Ofrecer a los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño(a) en las condiciones lo más normal posible.
- La importancia de que cada niño(a), padres, madres y el (la) maestro(a) de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial, y
- Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los(as) niños(as).

Un ejemplo importante de lo que puede suponer la consolidación del movimiento de integración educativa fue lo decidido en España; Gómez Palacio (2000) con la Ley Social de Integración de los Minusválidos, en los siguientes términos:

El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos (p.32).

La finalidad que pretendía esta ley era:

- a) Separar las deficiencias derivadas de las escuelas.
- b) Permitir a los(as) minusválidos(as) adquirir conocimientos y hábitos que los(as) doten de la mayor autonomía posible.
- c) Promover todas las capacidades del(la) minusválido(a) para el desarrollo armónico de su personalidad.
- d) Incorporar a los(as) minusválidos(as) a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse y realizarse así mismos.

Además de estas modificaciones que suponían el fortalecimiento a la educación especial se produjeron cambios en muchos países que causaron profundas transformaciones en el campo de la educación especial. Según Marchessi, Coll y Palacios, 1999, citados por Gómez Palacio (2000), sucedieron las siguientes consideraciones que impactaron la organización de los procesos de integración educativa:

- a) Una perspectiva distinta de los trastornos del desarrollo y de las deficiencias: antes se veía la diferencia como un problema innato y constitucional sin posibilidad de recuperación, por ello se agrupaban a los(as) niños(as) con el mismo déficit en los mismos centros específicos (ciegos, sordos, parálíticos cerebrales, etcétera).
- b) Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales: se destaca el papel activo del aprendizaje y la enseñanza se

convierte en una experiencia compartida, asimismo, se acepta la diferencia de resultados en el aprendizaje y se forman grupos heterogéneos de aprendizaje.

- c) Revisión de la evaluación psicométrica: las pruebas psicométricas se rechazan como único método para conocer la capacidad de aprendizaje. Se abren nuevos sistemas de evaluación del aprendizaje basados en las particularidades de los(as) alumnos(as) con un enfoque más cualitativo.
- d) Se reconoce que la deserción escolar y el fracaso escolar están enmarcados social y culturalmente: no es solo una problemática individual y se replantea la frontera entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.
- e) Hay experiencias positivas en integración, ya que sí se ha visto una mejoría en los sujetos integrados: los(as) alumnos(as) mejoran su autoestima y hacen más esfuerzos para su mejor desarrollo y
- f) Mejor respuesta de los(as) empleadores(as): cuando los(as) patrones saben que un sujeto viene de una escuela regular lo aceptan mejor.

Así, estos cambios han generado mejores condiciones de escolarización de los(as) escolares, toda vez que las políticas de atención a la diversidad han enfatizado su fortalecimiento: sin embargo, es sólo, según Gómez Palacio (2000) el 2%, el que ha sido atendido y no se han tomado en cuenta al 18% de los(as) niños(as) con NEE que están y han estado siempre en las escuelas regulares y que no pueden seguir el ritmo y las exigencias de la escuela regular. Esos(as) niños(as), que nunca se consideraron como objeto de integración (porque ya están integrados), son los que más necesitan una atención diversificada y de no recibirla engrosarán las filas de los(as) reprobados(as) y desertores.

Actualmente, en México y en específico en el Distrito Federal se ha elaborado el reglamento de la ley para las personas con discapacidad (Gaceta

oficial del D.F., 2006), que tiene el objetivo de reglamentar la tutela, cuidado, protección y salud de este sector a fin de crear las condiciones adecuadas para su plena integración a la vida activa, a través de acciones específicas de la administración pública.

El Programa General de Desarrollo del Distrito Federal (Gaceta oficial del D. F., 2006), deberá contener políticas, estrategias y acciones para garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, observando lo siguiente:

- 1) Las acciones tendientes a la consolidación de la equiparación de oportunidades.
- 2) El respeto a la diversidad.
- 3) Mecanismos para el ejercicio de sus derechos.
- 4) La inclusión de sus demandas y sus necesidades en los programas específicos de la administración pública.
- 5) Las políticas y acciones para participar en los programas nacionales que se deban desarrollar en el Distrito Federal, y
- 6) Los principios de transversalidad, equidad, perspectiva de género, integralidad y universalidad.

El Programa contendrá de manera integral, además de lo establecido en la Ley, las estrategias y acciones que la administración pública diseñe a fin de ejecutar cada uno de los programas de las diversas áreas, en beneficio de las personas con discapacidad.

Le corresponde a la Secretaría de Desarrollo Social coordinar el proceso de elaboración del programa, conforme a las disposiciones de la Ley de Planeación del Distrito Federal, mismo que será sometido a la aprobación del Jefe de

Gobierno y se presentará a la opinión pública en el mes de diciembre de cada año; dicho programa deberá ser editado y difundido en formatos y lenguajes accesibles para las personas con discapacidad.

En este sentido integrar o incluir no significa trasladar a todos(as) los(as) niños(as) de las escuelas especiales a las escuelas regulares sino decidir cuáles de esos(as) niños(as) se pueden beneficiar más en un ambiente regular, contando con los apoyos y las adaptaciones necesarias: lo más importante de la integración e inclusión es la posibilidad de que la escuela regular cambie de un sistema “homogeneizante” a un sistema “diversificado” y que utilice fundamentos filosóficos y modelos integrales de atención educativa que a continuación se mencionan.

1.2.1. Fundamentos filosóficos y modelos de la integración e inclusión educativa.

En el contexto de cambio y transformaciones con respecto a la integración educativa algunos autores como Capaceé y Lego (1987) mencionan que el proceso de integración educativa se sustenta a partir de cinco fundamentos: filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico y social que enmarcan el entorno físico y social al integrar al sujeto en una vida lo más normal posible con la sociedad en general.

El fundamento filosófico hace referencia al valor del hombre como persona, a la integración de todos(as) los sujetos sin condicionamientos o distinciones. El sociológico se refiere al ser social en los diferentes ámbitos en los que interactúa, tal es el caso de la familia, escuela, comunidad y trabajo. El psicológico se refiere a cómo piensa y actúa el(la) alumno(a) con respecto a su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral en donde el proceso favorecerá la socialización al adquirir autocontrol de sus conductas espontáneas. Finalmente el pedagógico está relacionado al cómo se conciben los(as) alumnos(as) con NEE dentro del contexto

escolar y el aula hace referencia al proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del propio alumno(a), así de esta manera el sujeto tendrá la oportunidad de construir su vida, con la libertad e igualdad a partir de sus posibilidades y limitaciones.

Además de lo anterior, según García (2000), las principales consideraciones filosóficas en los que se basa la integración educativa son:

Respeto a las diferencias. Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a varios factores, unos externos y otros propios de cada sujeto.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos(as) tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que al resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos está el derecho a la educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial.

Escuela para Todos(as). El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Así, el concepto escuela para todos(as) va más allá de la garantía de que todos(as) los(as) alumnos(a) tengan acceso a la escuela.

En un esfuerzo histórico por diferenciar la forma en que fueron y actualmente son atendidas las necesidades educativas especiales en nuestro país, según la DEE/SEP (1994a), se menciona que a lo largo de su desarrollo y

evolución ha habido, dentro del marco de la educación especial, tres modelos básicos de atención que han dado, en su momento, una respuesta a una necesidad expresa.

A continuación se hará una breve descripción de cada uno.

a). Modelo Asistencial: fue la primera forma de atender a aquellos(as) sujetos que presentaban discapacidad definitiva o transitoria, pues suponía que tenían que ser asistidos todo el tiempo y para toda la vida. El espacio idóneo para ser atendidos era un internado en el que se les brindaba un servicio asistencial. En la lógica de este modelo sólo existe la atención y no la integración, dadas las condiciones imperantes y la orientación en la forma que debían atenderse a los sujetos con NEE, las condiciones educativas quedaban excluidas de la realidad de estos sujetos, toda vez que el defecto o minusvalía era considerado intrínseco del individuo y requería un apoyo permanente.

b). Modelo Terapéutico: en este modelo prevalece una concepción de sujeto dominada por un fuerte fundamento biológico. Por ende, se le reconocen y conceden ciertos atributos sin conocer e identificar las capacidades psicoeducativas y socioculturales de los(as) sujetos, por lo tanto, son sujetos atípicos. A partir de esta categorización, es como se brinda la atención previéndose aspectos correctivos que permitan conducirlo hacia lo normal. El apoyo proporcionado descansa en la atención médica al conocer los factores biológicos y genéticos determinantes en la condición del sujeto existe la oportunidad de definir el tipo de tratamiento que se debe seguir, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. El espacio preferencial para brindar la atención es una clínica.

c). Modelo Educativo: es la perspectiva vigente en la atención de las necesidades especiales. Este modelo parte de un principio: la existencia de una

sola población que deberá de recibir la atención socioeducativa en la escuela, con condiciones lo mas normal posible, detallando sus apoyos lo más personalizado que el sujeto necesite para que se integre a una comunidad educativa.

En el modelo educativo, la concepción sobre el sujeto es diferente de aquellas propuestas en las dos anteriores, ya que reconocer que los(as) sujetos con NEE, con o sin discapacidad, son sujetos de derecho (SEP 1994b) y soslaya la condición real de los(as) sujetos con necesidades especiales, pues para brindar atención adecuada y pertinente hay que identificar las dificultades y/o problemática presentes en el desarrollo de los(as) sujetos. Pero hacer tal reconocimiento supone considerar al sujeto dentro y en interacción con su entorno, ya no más como algo aparte. La identificación y el reconocimiento de las NEE pueden hallarse en el plano físico, mental, social, emocional, de la conducta, etc., y en condiciones lo más normal posible.

Así, este nuevo modelo enfatiza que una vez identificadas las NEE, es preciso que la escuela cree un conjunto de servicios, estrategias y medidas puestas a disposición del sistema ordinario para que éste de respuesta a las necesidades, permanentes o transitorias, que presentan algunos(as) alumnos(as).

Así, este modelo reconoce la capacidad potencial presente en todos(as) los(as) individuos de la comunidad escolar y que puede desarrollarse y fortalecerse con los apoyos adecuados en las condiciones lo más normal posible. Por lo que se proponen estrategias, como la integración e inclusión con la normalización, para atender a los sujetos con necesidades especiales: no se reducen a acciones, como la apertura de los espacios educativos en el aula regular, sino de conocer todos los aspectos relacionados a la inclusión e integración del escolar.

Por lo anterior, la integración e inclusión educativa se involucran al objetivo en el que coinciden todas las reformas educativas: mejorar la calidad de la

educación para todos(as). A continuación se comentan consideraciones relacionadas con los principios De la integración educativa, tal es el caso de la normalización, la integración social, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

1.2.2 PRINCIPIOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

En el Norte de Europa y durante la década de los sesenta, cuando se inicia un movimiento de crítica y argumentación al carácter segregador y discriminador de los modos, formas de atención y las relaciones habituales con las personas con “deficiencia” aparece un movimiento que tiene su concreción con la aparición del principio de normalización. De su nacimiento, en los países escandinavos, se extendió progresivamente a EE.UU, Canadá y a los países latinos durante la década de los setenta.

Dicho principio fue formulado por primera vez en 1959, por el danés Bank-Mikelsen (Director del servicio Danés por la deficiencia Mental), supone la necesidad de que las condiciones de vida de una persona con deficiencia mental sean lo más parecida posible a la del resto de los(as) ciudadanos(as) de la comunidad, en cuanto a su ritmo, oportunidades, opciones y en las distintas esferas de la vida (vivienda, trabajo, relaciones sociales, ocio, etc.).

Según este autor, el principio de normalización es el antidogma de la segregación y lo entiende como el resultado de la aplicación de los derechos de la persona. La vinculación profesional de Bank – Mikelsen con la administración facilita que se incorpore, ya en 1959, a la legislación de Dinamarca. Posteriormente, en 1969, el sueco Nirje, director de la Asociación Sueca pro niños deficientes, lo sistematiza, enriquece lo populariza más allá del norte de Europa. Asimismo se establece una definición: “hacer accesible a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida diarias que sean el máximo de próximas

posible a las pautas y normas del cuerpo principal de la sociedad” (Wolfensberger 1986:13).

La ideología de la normalización se concreta en distintos postulados caracterizados, según Illán y Arnáiz (1996) por los siguientes rasgos:

- a) La creencia que todas las personas, independientemente de su edad, tipo o grado de “deficiencia”, tienen la capacidad de aprender y enriquecerse en su proceso de desarrollo humano.
- b) El hecho de ser persona, al margen de la edad, raza, nivel socio-económico, características personales, etc., otorga a todos(as) los(as) mismos derechos humanos y legales.
- c) El término “normalización” no es sinónimo de “normalidad”. La idea de “normalidad”, de naturaleza subjetiva, es distinta en función de la cultura, la época, el status social, etc. En cambio, “normalización” presupone un proceso de aceptación del otro(a) (independientemente de sus características personales y socio-culturales), que exige al contexto (social, cultural, escolar, etc.) que ofrezca los servicios (sociales, culturales, escolares, etc.) que posibiliten el desarrollo máximo de las potencialidades de todos(as) los(as) ciudadanos(as).

La normalización es sin lugar a dudas el principio fundamental, que a nivel filosófico-ideológico, sostiene la integración. A pesar de la confusión terminológica que este término acarrea Van Steenlandt (1991) considera posible definirlo al situar lo normal en las relaciones de las otras gentes, hacia las personas con discapacidad: esto es la normalización no es un objetivo a lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible. Así, la búsqueda de la normalización se realiza en las condiciones, que posibilitan o imposibilitan, que la persona con discapacidad, tenga

experiencias lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad.

Bengt Nirje, citado por Sáenz del Río (1985), menciona que la integración como principio, surge al desarrollar la normalización y ambos han sido enunciados por diversos autores, marcando directrices a nivel internacional, insistiendo que la persona con discapacidad primero es persona y luego, entonces, genera sus propias aptitudes, valores y capacidades: es la escuela una de las instituciones encargadas de consolidar procesos de desarrollo educativo en los(as) alumnos(as) en las condiciones lo más normal posible.

De acuerdo con Wolfensberger (1972) se acepta que la integración social es el resultado de la normalización, ya que dicho principio supone el uso de los medios lo más normativos posibles, desde el punto de vista cultural, para establecer comportamientos y características a las personas discapacitadas para que sean lo más parecido a lo que se considera como habituales en el medio sociocultural en donde viven.

Según Mikelsen (1975) la integración es el método de trabajo para lograr la normalización mientras que la normalización es el objetivo por alcanzar y significa aceptar al niño(a) con sus capacidades diferentes y facilitarle condiciones de vida normal, de acuerdo con sus posibilidades. Es decir, proporcionarle las mismas condiciones con que cuentan los demás ciudadanos(as), así como, además de tratamiento, la educación y la ayuda profesional adecuadas para sus necesidades individuales, de modo que pueda desarrollar sus capacidades al nivel óptimo.

Así, la integración es multidimensional (Nirje, 1990) incluye un continuo que está relacionado con el derecho que toda persona tiene para llevar una vida lo más normal posible: el acento está ahora en la capacidad de las instituciones por ofrecer atención educativa, cultural, política y sanitaria.

Al respecto Molina (2003) menciona que el principio de integración recomienda una convivencia en equidad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto, en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que limitan la participación plena de la persona portadora de alguna discapacidad para propiciar su incorporación completa en las acciones y en los procesos que constituyen la existencia y el desarrollo de una sociedad: este proceso exige adaptaciones del entorno a la persona, en las condiciones lo más normal posible.

La integración de los(as) menores con discapacidad en la escuela regular constituye el hecho distintivo de la integración e inclusión escolar; sin embargo es menester aclarar que no toda inclusión de un(a) niño(a) con discapacidad en la escuela regular implica la integración escolar, ya que para que se dé ésta se deben cubrir dos requisitos: el (la) menor debe de presentar NEE y ser atendido(a) por personal de educación especial.

Este tipo de integración puede desarrollarse en diferentes niveles:

- La integración física que consiste en la reducción de la distancia física entre los sujetos con y sin discapacidad.
- La integración funcional que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos de personas.
- La integración social que refleja el acercamiento psicológico y social entre los dos grupos, donde las personas con discapacidad adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional, y
- La integración escolar, entendida de esta manera, es una estrategia básica del sistema educativo para garantizar el proceso de atención a la diversidad.

Por lo tanto, la integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se
pág. 30

busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. "El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida" (García 2000:44).

Otro principio es la sectorización que está relacionado con la atención, ya que implica que las personas puedan acceder a los servicios desde donde se realiza la demanda. Así los servicios se descentralizan, puesto que las necesidades de las personas deben ser atendidas donde se producen y no en sitios aislados y especiales.

Este principio hace referencia a la necesidad que las personas con "discapacidad" disfruten de los servicios de la comunidad en su ambiente natural, y no que, bajo el argumento de una mayor calidad y especificidad de las prestaciones, se les aleje de su entorno o se les segregue en instituciones especializadas. Pero la sectorización, más que un fin en sí misma, es un principio organizativo con la finalidad de descentralizar los servicios, para acercarlos al sector socio-geográfico en que las personas habitan, se articula a través de la planificación de unidades de servicio pequeñas, polivalentes y flexibles (Molina, 1987).

La normalización encuentra en la sectorización uno de sus vehículos de concreción, ya que permite que la persona con discapacidad permanezca en el medio social más cercano a su medio familiar. La "sectorización significa, pues descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren" (Van Steenlandt 1991:97). En ese sentido, se plantea que la descentralización de los servicios de educación especial se desarrolle con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar, al interior de la misma, la atención a las personas con discapacidad.

La individualización de la enseñanza es otro principio que insiste en que la discapacidad es única y, por tanto, la educación debe respetar en todo momento las peculiaridades psicofísicas que la caracterizan. Por ello, tanto las metodologías como las programaciones educativas deben ser individualizadas ajustándose a las peculiaridades de cada individuo. Para asegurar el principio de individualización de la enseñanza se requiere un currículo abierto y flexible, que permita establecer distintos niveles de adaptación curricular.

En este sentido, Molina, García (1987) mencionan que:

La individualización de la enseñanza se contrapone a la enseñanza individual, ya que no acepta que el respeto a la individualidad del alumno se logre al considerarlo como algo impersonal dentro de un hipotético grupo homogéneo en el que, como consecuencia de esa supuesta homogeneidad, el profesor trata de que todos sus integrantes aprendan los mismos tópicos en idéntico horario y ritmo” (p.9).

Por lo tanto, la individualidad debe ser modificada, supone un enfoque educativo de las deficiencias individuales y enfática elaboración de las ayudas psicológicas y pedagógicas que se han de proporcionar al alumno(a) con relación a sus necesidades individuales desde el curriculum escolar.

Este principio de la individualización se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y singularidades de cada alumno(a) mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos(as) en cuanto a intereses, formas de aprender y manera de actuar (Parrilla, 1992 citado por García, 2000).

Así, las adaptaciones y adecuaciones curriculares tienen dos supuestos:

- La identificación de aquel(la) alumno(a) que requiere recursos educativos especiales, adicionales o diferentes a las comúnmente disponibles y
- La elaboración de una intervención psicoeducativa que ponga atención en las posibilidades de las NEE, con y sin discapacidad, para que sean atendidas desde el curriculum escolar.

Captar ambos supuestos requiere un concepto amplio de educación especial que supone como marco de atención psicoeducativa la integración educativa que estará atenta a aquello que se le puede proporcionar al alumno(a) para promover y favorecer su desarrollo personal: la intervención psicoeducativa debe estar atenta a la diversidad educativa y crear las sugerencias, estrategias y recursos para dar respuesta a las NEE que presenten los (las) alumnas.

A continuación se reflexionará a cerca de lo que puede suponer la intervención psicoeducativa y diversidad.

1.2.3 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, denominada “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiares, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los(as) sujetos con discapacidad eran educables y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García Pastor, 1993; Toledo, 1981).

Por lo tanto, la discapacidad ya no es considerada como una enfermedad, o un defecto absoluto es una incapacidad o debilidad que muestra un sujeto dentro de un contexto determinado y dependen del compañero(a) de interacción: las instituciones y la escuela debe promover una participación de acuerdo con el ciclo de vida (niñez, adolescencia, adultez) y en las condiciones lo más normal posible.

Sánchez (1996) menciona que el concepto de normalización plantea que la vida de un individuo discapacitado debe tener las mismas oportunidades y opciones que la de cualquier ciudadano, por lo que este principio debe representar una reciprocidad de formas y condiciones para ambos sectores de la sociedad, permitiendo conocer y propiciar el respeto y así reducir los temores y prejuicios que han impulsado la marginación de este sector poblacional.

Toledo (1981) también indica que la normalización debe orientarse a erradicar el trato sectario para con los(as) discapacitados(as), resaltando que ésta se puede lograr haciendo patente que toda persona, independientemente de su edad y condición orgánica, es capaz de aprender y potenciar su desarrollo humano, teniendo los mismos derechos y obligaciones.

Así, Molina 2003 comenta que la normalización insiste en que las personas con discapacidad deben tener acceso a condiciones de vida lo más parecido al resto de la población y que las oportunidades deben promover el desarrollo de potencialidades considerando características individuales, la discapacidad no es la excepción.

Al mismo respecto, Marchesi y Martín (1990) señalan que junto con otros factores, el principio de normalización permitió cambiar la visión acerca de concebir las deficiencias y la educación de los “deficientes”, al promover un proceso integral e integrador. Algunos de los principales aspectos en los que se manifiesta esta nueva visión son:

Así, la intervención psicoeducativa asociada a la atención a la diversidad retoma los principios de normalización: especial atención tendrá lo relacionado con la concepción de las deficiencias y como se ha ido consolidando una atención a la diversidad enmarcada en la integración e inclusión educativa.

A continuación se describen consideraciones relacionadas con la atención educativa.

En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- Las deficiencias que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del (la) alumno(a), empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte.
- El desarrollo dejó de ser considerado como un factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo. De ahí la importancia de la acción educativa, y
- Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

En cuanto a la educación:

- La corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial: se trata de que los(as) alumnos(as) con discapacidad estén, en la medida de lo posible, en la escuela regular.
- En consecuencia, también se refutan los resultados de las escuelas de educación especial, dada la dificultad de la integración social de los(as) egresados(as).
- Empezó a reconocerse la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas regulares, y

- Se admitió que el mayor índice de fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que los(as) responsables de los problemas no eran sólo los(as) alumnos(as).

En el ámbito social:

- Se desarrolló una sensibilidad social ante la normalización y de manera específica, ante la normalización en la educación (integración educativa).
- Se realizaron con éxito experiencias de educación integradora, creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta, y
- Se determinó que los servicios sociales debían llegar a toda población, sin distinción de sectores, medida que implicaba la desaparición de servicios paralelos o especiales.

Las consideraciones comentadas anteriormente, están relacionadas con declaraciones internacionales que a continuación se mencionan:

- a) El informe de la UNESCO en el que se define el dominio de la educación especial, ya que hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos(as) los(as) ciudadanos(as) en la vida económica y social (García Pastor, 1993).
- b) La Declaración de la ONU sobre los derechos del Deficiente Mental de 1971, que establece los derechos de las personas con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial (Van Steenlandt, 1991).

- c) La Declaración de la ONU sobre los derechos de los impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación (CODHEM, 1994).
- d) La Declaración Universal de la ONU sobre los derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país.
- e) La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cuál toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básicas (Schmelkes 1995; PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial 1990).
- f) Las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad de 1993, donde se afirma que los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los(as) niños(as), jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.
- g) La Declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla de una educación para todos(as) y de la urgencia de impartir la enseñanza a todos(as) los(as) niños(as), jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (SEP/DEE 1994, núm.3)
- h) Seminario sobre los niños y niñas con discapacidad: Temas y tendencias en el desarrollo de políticas y programa en la Región de las Américas celebrado en Panamá, 16-20 Octubre del 2000.
- i) X Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de los Países Iberoamericanos. Declaración de Panamá "Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio". Panamá, 17 y 18 Noviembre de 2000.

- j) Declaración de Madrid “No-discriminación más acción positiva son la clave de la inclusión social” adoptada durante la Conferencia Europea de ONGS celebrada en Madrid en marzo de 2002.
- k) En octubre del 2002 los servicios de Educación Especial reciben de la Secretaría de Educación Pública el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. En este documento oficial, la integración educativa se conceptualiza como: “El proceso que implica que los niños, niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con algunas aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP/DEE 1994:7).
- l) Proyecto de Decreto por el que se expide la Ley Federal para las Personas con Discapacidad. (H. Congreso de la Unión / 30 de abril de 2003, México).
- m) Segunda Conferencia Europea de Ministros responsables de políticas de integración de personas con discapacidad.”Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: conseguir una política coherente para y por la plena participación” (Málaga España, 7- 8 de mayo de 2003).

Todas las anteriores acciones llevan a la exigencia de reconceptualizar las diferencias: especial atención tendrá la necesidad de detallar el concepto de NEE, ya que desde el contexto escolar se determinarán las condiciones para la integración de los(as) alumnos(as) y la identificación de las características de la escolarización lo más normal e individual que se requiera.

A continuación se reflexionará a cerca de las NEE, concepto claro y fundamental que cede a la integración educativa relacionar atención/dificultades de aprendizaje en aulas regulares en las condiciones lo más normal posible.

1.2.4 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

NEE es un término que aparece por primera vez en el Informe Warnock (Inglaterra, 1978) debido a que la baronesa Warnock y su equipo elaboran para la administración inglesa un informe con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar de la población inglesa. Este informe, en 1981, sirvió de base a la Ley de Educación en Gran Bretaña.

A partir de esta aparición el concepto de NEE ha sido clave para la atención educativa, toda vez que son indicadores del tipo de ayuda y apoyo que requiere el (la) alumno(a): los(as) profesores(as) asumen el mismo compromiso con todos(as) las(as) estudiantes (Aguilar, 1991).

También se asume que las dificultades para aprender se dan en un continuo que van desde las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino “el tipo de ayuda educativa que necesita” (Warnock 1978; citado por Sánchez, y Torres 2002: 73).

Así, el concepto de NEE ha sido definido cuando "Un alumno tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requieren, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo"(MEC, 1992: 68).

La definición anterior centra la atención en el tipo de respuesta que el centro educativo ha de facilitar (no en el tipo o grado de deficiencia), por lo que “el concepto de necesidades educativas especiales está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y social” (Bautista 1993, citado por Sánchez 2002:72).

Este nuevo enfoque parte del supuesto de que todos(as) los(as) alumnos(as) precisan, a lo largo de su escolaridad, de diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico y material con el objeto de asegurar los fines generales de la educación: las NEE se refieren a las que pueden presentar aquellos(as) alumnos(as) que, además y de forma complementaria, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales.

Afirmar que un determinado(a) alumno(a) presenta NEE es una forma de decir que, para el logro de los fines de la educación, requiere determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una NEE se describe en términos de aquello que es esencial para el logro de objetivos de la educación. Así pues, las NEE forman un “continuo” y la respuesta educativa, por tanto, puede verse también como un “continuo” de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios permanentes.

En la misma línea, el término NEE, según Molina (2003), se introdujo a nivel internacional en la “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales” (1994:39), conferencia organizada por el gobierno Español en cooperación con la UNESCO y las definen como “El conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se realizan, de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales para satisfacer las NEE y tener acceso al currículo”(Molina,2003:27).

Las NEE, según Marchesi, (2001) pueden ser de dos tipos:

- NE comunes a todos los(as) alumnos(as).
- NEE propias de determinados alumnos(as), que exigen ayuda y recursos especiales.

Los(as) alumnos(as) con discapacidad o dificultades significativas de aprendizaje pueden presentar NEE de distinta índole, en algún momento de su escolarización y pueden requerir recursos educativos especiales toda vez que hay dificultades de aprendizaje, mayores a los del resto de su edad.

Los(as) alumnos(as) con necesidades transitorias -problemas de lenguaje, conflictos emocionales, dificultades en la lectura y la escritura, retrasos en el aprendizaje de diferentes materias pueden recibir ayuda específica dentro del aula ordinaria. En ambos casos (permanentes y transitorios) el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar a los(as) alumnos(as) está en función de los fines generales de la educación: no a una currícula aislada sino un marco curricular común en los dos casos.

Por su parte Macotela (2002), en una entrevista sobre la Integración educativa en México, menciona que el concepto de NEE forma parte de los supuestos básicos que definen el movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial al asumir que cada niño(a), independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etcétera).

Macotela menciona que un alumno(a) presenta NEE, cuando, en relación con sus compañeros(as) de grupo, edad, contexto sociocultural, económico y ante situaciones escolares similares (tanto en el aula como en la escuela), enfrenta dificultades específicas o generales para el aprendizaje, y en la adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículo escolar; así se sugiere que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y recursos diferentes a fin de lograr los propósitos y objetivos educativos consignados curricularmente.

Hablar de la presencia de NEE no remite a la representación de alguna dificultad, alteración, secuela o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas, tanto por el (la) alumno(a) durante su proceso de aprendizaje como por el profesor(a), en el desarrollo del proceso de la enseñanza de los contenidos escolares. El concepto de NEE no sustituye al concepto de discapacidad, tampoco es un eufemismo para referirse a aquél: le imprime otro sentido a la práctica educativa y, naturalmente, trastoca las concepciones y prácticas subyacentes del campo de la educación especial.

Este hecho nos coloca ante la situación de que las NEE poseen un carácter interactivo, dinámico y relativo, debido a que la problemática que un(a) alumno(a) puede manifestar durante su proceso de aprendizaje no es atribuible única y exclusivamente a las características del alumno(a), sino que también a las condiciones del contexto escolar.

Por su parte, Fernández (1992) y García, (2000) aluden que las NEE están presentes en todos los individuos: la escuela responde a ellas cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje es conducido por un(a) maestro(a) que adecua el plan y programa normado a las características de sus alumnos(as). Sin embargo, cuando el (la) alumno(a) presenta mayores dificultades para interactuar con el currículo escolar, se dice que tiene NEE, ya sea o por metodología inadecuada, o bien porque el (la) alumno(a) se encuentra familiar, social o emotivamente desajustado(a) y por causas orgánicas.

Las NEE son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del (la) alumno(a) y las respuestas que recibe de su entorno educativo: cualquier niño(a) puede tener NEE, no sólo el (la) niño(a) con discapacidad y pueden ser temporales o permanentes. Lo importante entonces es identificar, detallar y desarrollar las condiciones para que la integración educativa sea una característica de atención educativa.

Las NEE son un concepto clave y significativo para que las condiciones de integración sean consistentes y supongan mejorar las características del proceso de escolarización. Actualmente el Programa Nacional de fortalecimiento de educación especial (2007) indica que:

La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Para fortalecer el proceso de integración educativa es necesario contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y las madres de familia y el personal de educación especial. Este último desempeña un papel muy importante para lograr la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la integración educativa no es una tarea exclusiva de educación especial, pues los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asisten a las escuelas de educación regular, de manera que todos los involucrados deben compartir la responsabilidad de promover que logren los propósitos educativos. (p.31)

A continuación se reflexionará a cerca de las características y condiciones relacionadas con la integración educativa, toda vez que es un proceso permanente y continuo.

1.2.5 CONDICIONES PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

La Secretaría de Educación Pública (2000) señala que el(la) maestro(a), en la actual sociedad y a partir de las escuelas integradoras, tiene la oportunidad de

quitar barreras, que impidan a los(as) menores llegar a la escuela regular; asimismo, debe compensar las dificultades de los(as) niños(as) con NEE a partir de las adecuaciones curriculares. Esto permitirá al docente transformar el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de desarrollar en los(as) alumnos(as) habilidades que les permitan convivir en el mundo, además el (la) docente podrá favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en sus alumnos(as) promover la actividad constructiva y proporcionarles las herramientas para desarrollar su autonomía en el aprendizaje.

Existen condiciones básicas para que la integración de los(as) niños(as) y jóvenes con NEE pueda darse de manera satisfactoria. Tal es el caso de sensibilizar e informar a la comunidad educativa identificando los conceptos básicos relacionados con la integración educativa.

La sensibilización, hace referencia a una serie de acciones, generalmente de información y reflexión que tienen por objeto influir en la manera de pensar y en la disposición de un grupo de personas hacia una problemática en particular.

En el caso que nos ocupa, la sensibilización implica la posibilidad de un cambio en la comunidad educativa (sobre todo con el personal de educación especial y regular involucrado de manera directa en experiencias de integración educativa), en sus formas de pensar, valorar y actuar ante la diversidad del alumnado y de manera más específica ante las NEE, estén o no asociadas con una discapacidad (SEP, 2000). Así mismo, la sensibilización no es suficiente por si misma sin una detección clara de las necesidades educativas con las que se pretende trabajar.

La identificación de las NEE, se realiza a través de la evaluación psicopedagógica, según García (2000) no puede prescindir, ya que ofrece elementos oportunos en relación con las capacidades, habilidades, dificultades,

gustos e intereses del (la) niño(a), para determinar las adecuaciones curriculares que sean pertinentes.

La evaluación psicopedagógica, también debe orientarse fundamentalmente a la propuesta curricular, tipo de ayuda y apoyos que el (la) niño(a) requiera en distintas áreas para su progreso. Para la realización de la evaluación psicopedagógica es necesario elaborar instrumentos o pruebas para realizar un diagnóstico psicoeducativo continuo y orientar la práctica educativa, además debe proporcionar información complementaria sobre las capacidades de los(as) alumnos(as) sobre sus posibles respuestas ante situaciones de aprendizaje escolar que permitan orientar la toma de decisiones, ayuda y escolarización adecuada.

Finalmente García (2000) define a la evaluación psicopedagógica como un proceso ampliamente utilizado para profundizar de manera sistémica en el conocimiento de los(as) niños(as), debe ser realizada por uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para las personas que tienen relación con el (la) alumno(a).

Por su parte Gómez (1996) hace mención que la evaluación psicopedagógica es el proceso de recolección, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un(a) alumno(a) para identificar las necesidades educativas que presentan, en su desarrollo personal y académico, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a una propuesta curricular y al tipo de ayuda que aquellos(as) pueden precisar en el desarrollo educativo.

Recapitulando, se entiende que la evaluación psicopedagógica (MEC, 1996) es:

el proceso de recolección y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las

necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayuda que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades (p.3).

Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica bajo el modelo de integración educativa, es conceptualizada como un diagnóstico continuo eliminando la visión unitaria de la valoración y la amplia al incluir la evaluación. Según Pérez y García, (1989) mencionan que de:

Una realidad que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la valoración y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido (p.23).

Por lo tanto, el diagnóstico se convierte en el momento donde, a partir de la información recolectada, se elabora un modelo funcional explicativo de la situación, que sirve como base para la valoración y la toma de decisiones en cuanto a la escolarización del (la) alumno(a).

La finalidad es orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el (la) alumno(a) para favorecer su desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado. Por lo tanto, la evaluación psicopedagógica cumple con una función preventiva, ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige sus propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos(as) los(as) alumnos(as). Lo anterior requiere trabajo colaborativo del equipo

psicopedagógico de la escuela respetando las atribuciones profesionales de cada uno. Para asegurar este trabajo se debe determinar, en cada circunstancia, las formas de colaboración que permiten hacer de la evaluación psicopedagógica un recurso que ofrece información para mejorar las condiciones de escolarización del (la) alumno(a) con NEE, asociadas o no a la discapacidad.

Existen algunos principios básicos que hay que considerar para guiar el proceso de evaluación y la toma de decisiones: la evaluación debe atender, como objetivo básico y prioritario, a la aportación de datos, hechos y elementos de juicio que hagan posible la toma de decisiones racionalmente fundamentadas acerca del proceso educativo. Tal y como señala Kemmis (1988) la evaluación es investigación, es reflexión crítica y sistemática, por contraposición a la evaluación como simple medición del aprendizaje: se elabora una hipótesis para identificar la problemática a modificar. Lo anterior supondrá eliminar el énfasis en los defectos y se consolidara el enfoque de los apoyos. Por medio de la recolección de datos de la evaluación psicopedagógica.

Esta debe partir del currículum y regresar a él en sus valoraciones: es decir, es necesario tomar en cuenta variables sociales, psicológicas, pedagógicas con el fin de hacerse una idea cabal de las razones que ocasionan las dificultades de aprendizaje y NEE, asociadas o no a discapacidad, para identificar y diagnosticar si hay diferencias entre el rendimiento y capacidad intelectual para que se elaboren los apoyos y ayudas eficaces hacia el (la) alumno(a).

La evaluación debe asumir la idea de que para valorar las NEE y las dificultades de aprendizaje de un sujeto se necesita integrar, en el análisis, el factor enseñanza. Es decir, cómo responde dicho factor ante diferentes tipos de ayuda; si funcionan del mismo modo esas ayudas en el aprendizaje de diferentes contenidos y si son igualmente eficaces las interacciones con el (la), profesor(a) y con otros(as) compañeros(as). Según Verdugo (1995) también debemos de tener

en cuenta qué evaluar (contenido), cómo evaluarlos, (métodos y procedimientos) y, cuándo evaluar (toma de decisiones).

El objeto central de la evaluación psicopedagógica es la identificación de las necesidades educativas y dichas necesidades pueden entenderse como el resultado de la interacción entre:

1) Variables individuales:

- Aspectos básicos del desarrollo del (la) alumno(a) (historia previa del desarrollo biológico, psicomotor, intelectual, emocional, psicosocial, de comunicación y lenguaje).
- Competencia curricular del (la) alumno(a) (nivel de competencia en relación con aquellas capacidades y contenidos que se proponen en el currículum escolar).
- Estilo de aprendizaje del (la) alumno(a) (condiciones físico-ambientales adecuadas, estrategias de aprendizaje, contenidos y actividades preferidos, capacidad atencional, estructura motivacional).

2) Variables contextuales:

- Contexto escolar (relativas al aula y al centro).
- Contexto socio-familiar (relativas al alumno, a la familia y al entorno social).

El segundo ámbito de la evaluación se centra en los métodos y procedimientos de evaluación: en una escuela donde se pretenda responder a la diversidad educativa han de sufrir cambios respecto a los procedimientos tradicionales de evaluación y combinar de técnicas cualitativas y cuantitativas para valorar los logros y habilidades de los(as) alumnos(as) en el proceso de enseñanza/aprendizaje se trata de detallar estrategias de aprendizaje, los apoyos

y ayudas que requiere el (la) escolar. En suma, las NEE están interrelacionadas con las dificultades de aprendizaje con los procesos implicados en la enseñanza y con las variables contextuales y culturales que puedan estar interrelacionado en el aprendizaje.

Recapitulando, la identificación y la valoración de las NEE, asociadas o no a la discapacidad, e interrelacionadas con dificultades de aprendizaje supone detectar el tipo de NEE, para elaborar los apoyos para que sean otorgados desde, en y por el curriculum e intervenir para modificar el nivel de competencia curricular; se trata de que desde la evaluación psicoeducativa se diseñen proyectos educativos integradores.

En el siguiente capítulo se describen con mayor detalle los servicios que la atención a la diversidad educativa ha desarrollado en México, tal es el caso de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS SERVICIOS DE APOYO A ESCUELA REGULAR

2.1 FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Todos los antecedentes y los elementos conceptuales que se han abordado en capítulos precedentes se han concretado en un modelo organizacional que abarca al nivel de educación básica con la reorientación y la aparición de nuevos servicios en la educación especial, según Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial (2005).

A finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros(as) especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable –Centros de Capacitación de Educación Especial– funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los(as) niños(as), y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños(as) con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios – Centros Psicopedagógicos, y los Grupos Integrados – prestaban apoyo a alumnos(as) inscritos(as) en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los(as) niños(as), como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A finales de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar y también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993 como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial: se modificaron las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, para promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes.

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a los(as) niños(as) con discapacidad en dichos servicios, ya que estaban separados del resto de la población infantil y la educación básica general.

En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los(as) niños(as) de educación básica que los requerían. El cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene

antecedentes a mediados de la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la ley general de educación en 1993 y el artículo 41.

La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos(as) a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de NEE.

Tal concepto surgió como ya se había comentado en el capítulo anterior, en la década de los sesenta, pero se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño(a) con NEE es aquel que, en comparación con sus compañeros(as) de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen, a su proceso educativo, mayores recursos o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

La escuela y el(la) maestro(a) emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera), cuando esos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos(as) alumnos(as), es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales: una vez detectada la dificultad/necesidad es importante realizar una evaluación psicopedagógica para determinar si esta dificultad/necesidad es transitoria o permanente y qué tipo de servicios se precisarán para que el(la) alumno(a) realice la escolarización en aula regular y en las condiciones lo más normal posible.

Así, se reconoce que los(as) alumnos(as) son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el(la) niño(a) tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente y entonces es necesario que desde el contexto escolar y a partir del curriculum se diseñen los apoyos y ayudas psicoeducativas que requieren determinados alumnos(as).

El primer paso para elaborar mayores posibilidades de desarrollo de los(as) niños(as) con NEE fue promover su inserción en las aulas regulares. La inserción del (la) niño(a) debe conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a su integración. Además de inscribir al alumno(a) en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo a sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración.

El personal docente de la escuela regular requeriría apoyo para atender adecuadamente a los(as) niños(as); este apoyo sería prestado por el personal de educación especial. Esta situación implicó un giro en la orientación del trabajo que se venía realizando en la dirección general de educación especial, ya que en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos(as), en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los(as) alumnos(as) con NEE logran aprender. Para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no sería atender a los(as) alumnos(as) separados en grupos “integrados”, o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los(as) niños(as) con NEE al mismo tiempo que atiende a los(as) demás alumnos(as) del grupo (SEP, 2005).

Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: institución educativa que ofrece educación básica para alumnos(as) que presenten NEE, con o sin discapacidad.

- b) Establecimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de los(as) niños(as) con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular y,

- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres y madres de familia y maestros(as).

Con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se genera la reorientación de los servicios de educación especial y se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal, algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar (SEP/Subsecretaría de Educación Básica y Normal 2002:13-16) reorganizándose la estructura de educación especial y conformando las USAER mismas que a continuación se mencionan.

2.2 UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR.

Las USAER son una propuesta de la Dirección de Educación Especial desde 1993, sin embargo en el Estado de México surgen a partir de la transformación de las Unidades de Grupos Integrados y de los Grupos de Apoyo Psicopedagógico en el ciclo escolar 95-96. Se decide que inicialmente se cubrirá la demanda de

dificultades de aprendizaje, como se hacía hasta el momento sin embargo se amplió la cobertura de primero a sexto grado de primaria, designándose a los servicios unidades servicios de apoyo pedagógico (USAP) e intentando que en el ciclo escolar 96-97 las instituciones de educación especial inicien con la atención de la USAER.

El proyecto de las USAER (así denominadas en el Distrito Federal y en algunos estados del interior del país) es parte de un proceso de "reorientación" de la Educación Especial a nivel internacional promovido de manera fundamental por la UNESCO y cuyas líneas generales son: la integración educativa de los sujetos con discapacidad transitoria o permanente a las instituciones educativas regulares; la correspondiente formación de docentes "integradores" tanto de educación especial como de escuela primaria y la concepción de las NEE como eje prioritario para la atención educativa: ésta instancia técnico-operativa y administrativa deberá elaborar apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los(as) alumnos(as) con NEE, dentro del ámbito de la escuela regular, promoviendo la integración de dichos alumnos(as) y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares (SEP/DEE No.4, 1994).

Según Guajardo (1998) la USAER es el servicio de apoyo que educación especial que ha impulsado ofrecer los apoyos requeridos en la atención de los(as) alumnos(as) con NEE, con o sin discapacidad, en la escuela de educación básica, contribuyendo a la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Desde esta perspectiva la USAER es concebida como una instancia promotora de la "Escuela para Todos"; es decir, promotora de transformaciones en el quehacer educativo de la escuela regular, para crear y diseñar una respuesta educativa adecuada a la diversidad y características de los(as) alumnos(as).

Los propósitos específicos según (Guajardo, 1998) de esta instancia son:

- a) Brindar apoyo a la escuela regular para atender a los(as) alumnos(as) que presentan NEE con o sin discapacidad en el ámbito de su propia escuela.
- b) Apoyar a los(as) docentes para la construcción de estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos consignados curricularmente, para elevar la calidad educativa de los(as) alumnos(as) en general y, en particular a los que presentan NEE, asociadas o no a la discapacidad.
- c) Brindar orientación a los padres, madres de familia, y la comunidad educativa acerca de los apoyos necesarios para que los(as) alumnos(as) que presentan NEE accedan al currículo de la educación básica.

A partir de una concepción de gestión colegiada, se pretende que el personal que integre la USAER participe como un equipo de profesionales, que estando al servicio de la educación básica, impulse acciones que propicien la integración escolar de los(as) alumnos(as).

Los equipos docentes y paradocente (psicólogo, trabajador social y maestro del lenguaje) de la USAER deben conformar un grupo multiprofesional que con estrategias propias de su disciplina, construyan estrategias y tácticas de identificación, intervención y evaluación de los(as) alumnos(as) que presentan NEE: este trabajo multiprofesional está en interrelación con los(as) docentes de los grupos de educación regular. A continuación se comentarán consideraciones relacionadas con el funcionamiento de las USAER.

2.2.1 CONCEPTOS Y METODOLOGÍA PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR.

De acuerdo con los lineamientos de Educación Especial (2005) se comentan los tres conceptos fundamentales de esta instancia educativa:

a) Una escuela para todos(as).

La escuela para todos(as) surge como una propuesta para ofrecer respuesta educativa a la diversidad: implica una concepción distinta de la práctica educativa; la conceptualiza al desarrollo como un proceso que debe promover diversas potencialidades, habilidades y talentos que el (la) alumno(a) es portador, independientemente de sus características culturales, cognitivas, afectivas y biológicas. Así la Escuela para Todos(as) parte de una ruptura con la concepción de que los sujetos se dividen en normales y anormales.

La escuela para todos(as) reconoce y asume la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia como elementos fundamentales para el desarrollo y formación de los sujetos que les posibiliten no sólo un desempeño académico exitoso, sino además un aprendizaje significativo y una práctica creadora, acorde con sus características individuales, intereses y vida cotidiana.

Desde esta perspectiva la escuela para todos(as) es entendida como una escuela abierta a la diversidad de posibilidades no a la diversidad de discapacidades, dificultades o problemas, pues las concibe como un elemento que potencie el desarrollo de posibilidades educativas. Las dificultades de aprendizaje y las NEE son indicadores de aquello que debe proporcionarle al (la) alumno(a) para promover su desarrollo educativo y personal a partir del ámbito escolar.

b) Aceptación y atención a la diversidad.

Por diversidad hacemos referencia a las diferentes características y necesidades de los(as) alumnos(as), que van desde las capacidades cognitivas, afectivas, condiciones biológicas, estilos de aprendizaje hasta procedencias culturales, sociales, y los intereses de los(as) alumnos(as). Por lo tanto, no es posible generar una respuesta educativa única y unívoca, toda vez que la homogeneidad de los(as) niños(as) no es una característica común en las escuelas. La diversidad, en un contexto educativo, no se refiere al simple señalamiento de que cada individuo es único e irrepetible, tampoco se refiere al hecho de incluir a individuos con diferente nombre y procedencia, sino que supone mejorar la calidad de la educación para todos(as) y diseñar los apoyos y ayudas psicoeducativas de acuerdo al desarrollo cognitivo, cultural de los(as) estudiantes.

La diversidad no sólo es diversidad de discapacidades en el aula, sino que supondrá que, desde el aula regular, se diseñen los apoyos y ayudas necesarias para que los alumnos(as) tengan acceso y permanezcan en el aula regular: la labor docente es flexibilizar el desarrollo del currículum y respetar las diferencias individuales para que el aprendizaje sea significativo a los(as) alumnos(as).

Así la diversidad implica reconocer y responder mediante acciones educativas concretas, individualización de la enseñanza, a las diferentes necesidades educativas de los(as) alumnos(as) derivadas de sus características específicas. El no reconocer tal diversidad tiene como consecuencia obligada la exclusión y segregación.

c) Concepción y desarrollo del currículum

Las USAER conciben al currículum como el conjunto de recursos y prácticas que la escuela y los(as) profesores(as) utilizan para lograr los fines que se persiguen. Especial atención tendrá el trabajo de las USAER en los planes y

programas al diseñar y programar intervenciones psicoeducativas con los(as) alumnos(as) que sean identificados con NEE, asociadas o no a discapacidad.

La estrategia fundamental para la transformación paulatina de las condiciones educativas, que posibilita dar atención y respuesta educativa a la diversidad, será a través de modificaciones pertinentes en los diferentes ámbitos del contexto escolar. La adecuación curricular incide en el ámbito del desarrollo del currículum: es decir, en la escuela y en el aula, lo que no implica modificar o sustituir sus núcleos básicos, sino más bien flexibilizar y diversificar las formas en que éstos se concretan en función de las características del alumnado y las posibilidades de la escuela (SEP/DEE No.3, 1994).

Los elementos curriculares susceptibles de ser modificados mediante esta estrategia son:

- a) Los objetivos al diversificarlos se identifica lo común para todos(as) y, en caso de requerirse se individualizan para otros(as): en todos los casos se incluyen objetivos de desarrollo personal y social, toda vez que hay que evitar una concepción lineal del desarrollo y evaluar los aspectos cognitivos, conductuales, actitudinales y comportamentales.
- b) Los contenidos pues son instrumentos para el desarrollo de capacidades, e incluir aspectos relacionados con la competencia curricular, la matriz cultural y las posibilidades, necesidades e intereses de los(as) alumnos(as).
- c) La metodología utilizará métodos y procedimientos interactivos y enfoques constructivistas del proceso enseñanza-aprendizaje para promover aprendizaje significativo, procurando recuperar los estilos de aprendizaje para enriquecerlos.

- d) La evaluación: para priorizar los procesos de aprendizaje por sobre sus productos, adaptando y flexibilizando los criterios de evaluación, haciendo uso de distintos procedimientos, técnicas y estrategias.

Una vez detallados los conceptos fundamentales de las USAER se comentará lo relacionado con su funcionamiento.

2.2.2 FUNCIONAMIENTO DE LAS USAER.

La atención de las NEE conlleva transformaciones profundas en la estructuración y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial: USAER constituye la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial, (SEP/DEE 1994a), ya que es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los(as) alumnos(as) con NEE dentro del contexto de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos(as) y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realizará con base en siete estrategias generales:

- Atención a los(as) alumnos(as).
- Orientación al personal de la escuela, padres y madres de familia.

El desarrollo técnico pedagógico considera cinco acciones fundamentales:

- Evaluación inicial.
- Planeación de la intervención.
- Intervención.
- Evaluación continúa.

- Seguimiento.

Se establecen también otras acciones necesarias, tal es el caso de la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar, de padres y madres de familia, así como acciones de gestión escolar. La estructura organizativa contempla un equipo de profesionales integrado por un director, maestros(as) especialistas; el equipo de apoyo técnico constituido por un(a) psicólogo(a), un(a) maestro(a) de lenguaje, un(a) trabajador(a) social y un(a) secretario(a) (SEP/DEE No.6 1994).

Cada USAER en promedio apoyará cinco escuelas; en cada escuela se acondicionará un aula que se denominará “aula de apoyo” y será el centro de actividades de la educación especial dentro de la escuela regular.

El personal de USAER debe organizarse en función de las siguientes orientaciones:

- En cada escuela se ubican maestros(as) de apoyo de educación especial, en forma permanente, de manera que ofrezcan apoyo en la atención de las NEE mediante la intervención directa con los(as) estudiantes, así como en la orientación al personal de la escuela, los padres y las madres de familia.
- En promedio deben estar dos maestros(as) de apoyo en cada escuela, dependiendo de la demanda que haya en ésta con respecto a las NEE. Esto da un total de diez maestros(as) de apoyo por cada USAER, distribuidos en cinco escuelas.
- El director de USAER debe quedar ubicado en alguna de las escuelas que atiende a su cargo, coordina las acciones destinadas a atender a los(as) alumnos(as), así como orienta al personal de la escuela, los padres y madres de familia en las cinco escuelas que le corresponde apoyar. La

secretaria se encuentra en el mismo lugar que el director y debe brindar apoyo secretarial a todo el personal de la unidad.

- El equipo de apoyo técnico participa en cada una de las cinco escuelas, tanto en la atención de alumnos(as) con NEE como en la orientación de los(as) docentes, padres y madres de familia estableciendo su sede en la unidad y ofreciendo apoyo a las escuelas de modo itinerante.

La USAER sugiere a la escuela el proceso para determinar cómo emplear las adecuaciones curriculares y cómo determinar qué es exactamente lo que necesita un(a) alumno(a) para integrarse a su grupo y escuela: primero la detección de las NEE mediante la valoración a través de la observación del desempeño del sujeto(s) en diferentes áreas académicas, dentro de su grupo escolar y en el aula de apoyo; posteriormente, la intervención psicopedagógica, dirigida a desarrollar las adecuaciones curriculares que el(la) alumno(a) requiera y, por último, el seguimiento que supone una evaluación continua del proceso (DEE/SEP, 1994d).

La modalidad de atención puede proporcionarse tanto en el aula regular, como en el aula de apoyo de USAER y en caso necesario, a través de la canalización a un servicio complementario: un servicio de educación especial en turno alterno (que le ofrezca un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo - en el otro turno- la asistencia a su escuela regular) o a un servicio asistencial que promueva su desarrollo.

Debido a que todo el personal de USAER está comprometido con el proceso de integración educativa se mencionan las características principales de los(as) involucrados(as) en el servicio de la USAER:

especialistas	Características principales con:		
	Docentes	Alumnos(as)	Padres y madres
Trabajador (a) social:	Promover el reconocimiento y valoración positiva del contexto cultural del alumno y de las habilidades, valores y hábitos inculcados en la familia.	Participar en la evaluación psicopedagógica y en la elaboración de la propuesta curricular adaptada de los(as) alumnos(as) que así lo requieran.	Promover el reconocimiento de los intereses, habilidades y capacidades de los(as) alumnos(as). Promover la valoración positiva de la diversidad. Fortalecer su participación en el proceso educativo recuperando sus habilidades y saberes.
Terapeuta de lenguaje	Promover actividades que favorezcan el enriquecimiento de las habilidades comunicativas de los(as) alumnos(as) recuperando el contexto cultural. Orientar y asesorar para desarrollar la competencia comunicativa de los(as) alumnos(as) en el aula regular. Desarrollar actividades para favorecer la comunicación con calidad entre los(as) docentes	Desarrollar actividades para los(as) alumnos(as) que no resultan beneficiados con las actividades grupales. Participar en la evaluación psicopedagógica y en la elaboración de la propuesta curricular adaptada de los(as) alumnos(as) que así lo requieran.	Orientar y asesorar sobre actividades para favorecer las habilidades comunicativas de los(as) alumnos(as).
Psicólogo(a)	Promover actitudes de reconocimiento y valoración positiva de la diferencia de los intereses de los(as) alumnos(as). Desarrollar actividades para que los(as) docentes asuman y favorezcan una actitud integradora en el aula. Desarrollar actividades que favorezcan la solución de conflictos emocionales generados en el aula integradora. Promover actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales que impiden el trabajo colaborativo entre los(as) docentes.	Desarrollar actividades para los(as) alumnos(as) que requieren apoyo afectivo, emocional y volitivo. Desarrollar actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales generados en las aulas integradoras. Participar en la evaluación psicopedagógica y en la elaboración de la propuesta curricular adaptada de los(as) alumnos(as) que así lo requieran.	Promover cambios de actitud que favorezcan la aceptación a la diversidad. Desarrollar actividades que favorezcan la solución de los conflictos emocionales generados en las aulas integradoras. Orientar sobre la forma de abordar los problemas de motivación e interés de los(as) alumnos(as) en las actividades escolares.

www.proyecto-casorg%20s!2Ff!FE

Después de esta descripción de funciones del personal de USAER es necesario resaltar que:

1. El propósito es plenamente educativo, toda vez que se ofrece apoyo ayuda y orientación con relación a las necesidades educativas individualizadas, poniendo énfasis en que es desde el aula y con las condiciones lo más normales posibles.

2. Los requerimientos educativos especiales serán atendidos desde el curriculum escolar: será necesario adecuar las actividades y objetivos del curriculum a un marco común y a una integración curricular.

3. Se precisa de una colaboración entre escuela/padres/madres y actores para consolidar la integración e inclusión educativa.

A continuación se describe la estructura organizativa, toda vez que el desarrollo del proceso de atención educativa está íntimamente relacionado con la atención.

2.2.3 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LAS USAER.

La propuesta de las USAER es atender a los(as) niños(as) que presentan alguna necesidad, contando con un equipo multidisciplinario compuesto por: director(a), psicólogo(a), maestros(as) de apoyo, maestro(a) de lenguaje, secretario(a). Este equipo de apoyo técnico atenderá de primero a sexto grado, dependiendo de las necesidades de la escuela y del número de personal con el que cuenten las USAER.

Según la Dirección General de Educación Especial y la SEP (1997) el director(a) organizará y coordinará las acciones de la USAER, tal es el caso de la detección, diagnóstico, atención pedagógica, atención del equipo de apoyo, evaluación continua, egreso, orientación al personal de la escuela regular y a los

padres y madres de familia de acuerdo a las necesidades de los(as) alumnos(as) con dificultades de aprendizaje y en la participación.

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

El maestro(a) de lenguaje apoyará el proceso de atención de los(as) alumnos(as) con dificultades de aprendizaje (diagnóstico, atención pedagógica, evaluación continua y egreso) aportando elementos y recursos de apoyo, orientación y guía.

El psicólogo(a) apoyará el proceso de atención de los(as) alumnos(as) con dificultades en el aprendizaje (detección, diagnóstico, atención psicopedagógica, psicológica, evaluación continua y egreso), aportando elementos psicopedagógicos, sociales o emocionales que favorezcan la superación de las dificultades de aprendizaje que presentan los(as) alumnos(as); así mismo, apoyará el proceso de orientación y asesoría al personal de la escuela, a los padres y madres de familia sobre el funcionamiento de la USAER. Para realizar la intervención el(la) psicólogo(a) utiliza entrevistas (dirigidas al maestro, padres y madres de familia y alumnos(as) y/o pruebas psicológicas (Bender, Figura Humana, WISC-RM, etc.) como instrumentos importantes que reportan más información sobre las dificultades de aprendizaje de los(as) alumnos(as).

El personal estará adscrito y tendrá como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño serán las escuelas regulares a las cuales la USAER brinde apoyo. En cada una de las escuelas se acondicionará un aula que se denominará “aula de apoyo”.

Esta aula de apoyo es el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular; es sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y también es espacio para la atención de los(as) alumnos(as) con NEE; así como para la orientación del personal docente, los(as) padres y madres de familia.

Una vez detallado lo organizativo de las unidades de atención a las NEE se comentarán consideraciones relacionadas con el propósito de este trabajo realizar una evaluación psicopedagógica a un(a) alumno(a) que presenta dificultades de aprendizaje relacionadas con la atención.

CAPÍTULO III

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN

3.1 HISTORIA Y CONCEPTOS SOBRE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

El término Dificultades de Aprendizaje (DA) data del siglo pasado cuando se empieza a buscar explicaciones educativas, psicológicas o científicas que esclarecieran por qué los(as) menores no se apropiaban de los conocimientos impartidos en el espacio educativo, sobre todo los relacionados con la lecto-escritura y las matemáticas.

Wiederholt (1974) dividió el estudio de las dificultades de aprendizaje en tres fases:

- Fundamento: Se empiezan a enunciar postulados teóricos sobre las dificultades del aprendizaje, encontrados principalmente en adultos con lesión cerebral o daño psicológico (1880-1940).
- Transición: Los postulados teóricos fueron llevados al terreno de la práctica correctiva, siendo el foco de atención los(as) niños(as) (1940-1963).
- Integración: Se considera el campo de las dificultades de aprendizaje como un área de estudio específico (a partir de 1963).

En estas tres fases según el autor, se denota una preocupación por caracterizar el retraso y si hay diferencias significativas, toda vez que no hay un prototipo único y unívoco del tipo de relación que hay entre dificultades de aprendizaje y el desarrollo educativo.

Por su parte Lerner, (1985) menciona cuatro períodos:

- **Fundamentación:** (1800-1930) donde se sentaron las bases científicas y se realizaron investigaciones con el cerebro, con un enfoque biológico.
- **Transición:** (1930-1963) las investigaciones realizadas se aplicaron al estudio del niño(a) en contextos experimentales.
- **Integración:** (1960-1980) los problemas de aprendizaje son reconocidos dentro de los programas escolares y el análisis de las dificultades requiere un enfoque interdisciplinario y
- **Contemporánea:** (1980 a la fecha) se orienta hacia nuevos fundamentos y explicaciones teóricas donde señalan futuras direcciones al término, tal es el caso del diagnóstico temprano.

Junto con estas fases se inicia la construcción del concepto clave de esta temática de investigación: las DA que fueron definidas como un retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o más procesos referentes al habla, lenguaje, escritura, aritmética u otras materias escolares (Kirk, 1962); pueden estas dificultades aparecer en niños(as) de cualquier edad que demuestren una diferencia sustancial en aspectos particulares del logro académico debido a incapacidades perceptuales o perceptivo- motoras, a pesar de la etiología y de otros factores que influyen.

El término DA se le atribuye a KirK (1962) y Bartiman (1963) y desde entonces ha tenido una serie de definiciones y clasificaciones que denotan dificultad conceptual y operacional; asimismo, ha habido reflexión y análisis intentando clarificar este término, para identificar criterios operacionales que pudieran proporcionar indicaciones claras y concretas para el diagnóstico,

evaluación e intervención en las DA. El Comité Nacional sobre Dificultades de Aprendizaje (National Joint Comité on Learning Disabilities) (Hammill, Leigh, M cNutt y Larsen, 1981, citado en Defior, 1996). Estableció que:

Las dificultades de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por unas dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes (como: déficit sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales (tales como: diferencias culturales, insuficiente/inadecuada instrucción, factores psicogénicos), no siempre es el resultado directo de estas condiciones o influencias. (p.17)

Este concepto también fue tachado de confuso, amplio y ambiguo. Por lo que sus mismos autores, Hammill, Leigh, M cNutt y Larsen, en 1994, deciden delimitarlo y añaden que: “Los problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con una dificultad de aprendizaje pero no constituyen en sí mismas una dificultad de aprendizaje” (1994:21). Esta conceptualización ofrecía las siguientes ventajas:

- Proporciona una definición descriptiva de las DA.
- Sigue el concepto de diferencias intraindividuales entre las diferentes áreas.
- Las DA pueden estar presentes a lo largo del ciclo de vida.
- No excluye la posibilidad de que personas con talento puedan sufrir una DA.

De la misma forma Sánchez (1990) comenta que la relatividad de este concepto depende de los objetivos educativos que se planteen, del currículo

establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen: cuanto mayor rigidez tenga el sistema educativo y homogeneidad exista y cuanto más importancia ponga en los objetivos cognitivo-rationales frente a los emocionales, aplicados, manipulativos y artísticos menor capacidad de adaptación, flexibilidad y oferta global habrá en la escuela y mayores posibilidades existirán de que más alumnos(as) se sientan apartados de los procesos de aprendizaje y presenten por tal motivo dificultades.

Según Bautista (1993), el concepto de DA es relativo, ya que se da cuando un(a) niño(a) tiene mayor dificultad para aprender comparándolo con la de los(as) niños(as) de su misma edad; también hay dificultad si hay incapacidad que le impida o dificulte el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los(as) compañeros(as) de su misma edad.

En función de todos estos argumentos Defior (1996) propone definir las DA como dificultades que se caracterizan por un rendimiento, en una o varias materias escolares, significativamente por debajo de lo esperado dadas la edad del (la) niño(a), un CI en torno a 75 y ausencia de desórdenes emocionales severos, déficit sensoriales y/o déficit neurológicos.

Para Dockrell y McShane (1997) las DA son entendidas como procesos cognitivos específicos que en ocasiones son llamados deficientes mentales o retraso en el desarrollo. A los sujetos quienes presentan estos retrasos se les llega a describir como lentos o torpes con relación a sus habilidades para aprender y responder a los problemas de la vida cotidiana.

Para Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency y Strother, (1975), las DA son un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento para usar el lenguaje, sea hablado o escrito y que se manifiesta en una imperfecta manera para hablar, leer, escribir, o para hacer cálculos matemáticos. Es una condición crónica de origen neurológico, la cual

interfiere selectivamente con el desarrollo, la integración y/o demostración de las habilidades verbales y/o no verbales (American Academy of Physician Assistants, AAPA, 1980; citado por Villafranca, 1999).

Según Myers y Hammill, el término DA supone tres procesos complejos que a continuación se comentan:

- Disparidad: es decir, un(a) niño(a) con DA presenta una discrepancia entre lo que es capaz de realizar y lo que realmente realiza.
- Perturbaciones en los procesos básicos para el aprendizaje, enfatizando el daño que pueda presentar el sujeto en procesos como percepción, atención, memoria, etc.
- Exclusiones asociadas con el retardo mental, las perturbaciones emocionales severas y los déficits sensoriales.

Así, es importante que al conceptualizar las DA se diferencien del retraso mental, que se consideren aspectos psicosociales del comportamiento y se reconozcan un conjunto heterogéneo de dificultades en el aprendizaje.

La Dirección General de Educación Especial (1985) estableció dos tipos de DA: a) aquellas que aparecen en la propia escuela como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los(as) alumnos(a) han adquirido en la experiencia cotidiana y b) aquellas que se originan en alteraciones orgánicas y del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Guajardo (1994), menciona que las DA son los conflictos que enfrentan los(as) alumno(as) para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, lo que hace requerir de la incorporación de mayores recursos para lograr los objetivos curriculares. Según Acle (2000), en México, la

cantidad de niños(as) señalados con el término DA es muy amplio y los efectos de esta etiquetación impactan en los ámbitos personal, familiar, escolar y social. De hecho, es imprescindible mencionar que, en contraste con otros tipos de condiciones en las que las responsabilidades profesionales están claramente definidas, como sería el caso del diagnóstico y tratamiento de enfermedades físicas, en la categoría de DA las responsabilidades son vistas como un problema razonable y legítimo de profesionales de diferentes formaciones y experiencias.

Recapitulando, las DA, según Jiménez (1999), son una problemática actual en el sistema educativo, la identificación requiere:

- a) Descartar el retraso mental.
- b) Determinar si la dificultad de aprendizaje es intrínseca al alumno(a).
- c) Descartar si hay problema neurológico.
- d) Identificar si hay comorbilidad con otra problemática, y
- e) Comprender los procesos mentales y las estructuras que provocan aprendizaje deficiente.

Desde estas consideraciones se insiste en hacer una correlación entre DA y NEE, para identificar/valorar las dificultades y necesidades en ambas particularidades y determinar si el(la) alumno(a) requiere de apoyos individuales en lo cognitivo, en lo socioafectivo, en lo institucional y en lo organizativo.

La detección, diagnóstico y adecuación que puedan suponer la NEE y DA requiere de la realización de una evaluación psicoeducativa: la estrategia de integración implica una acción integral e interdisciplinar por parte del equipo de profesores(as) para ofertar un servicio que atienda a la diversidad de los(as) estudiantes.

La metodología y las actividades de enseñanza que se programen en la intervención psicoeducativa deberán permitir al alumno(a) que se incorpore en

actividades áulicas para incrementar el desenvolvimiento psicosocial de los(as) alumnos(as) y promover una participación colaborativa entre los(as) participantes del grupo, condición clave para el desarrollo de ambientes integradores en el salón de clases.

Después de haber reflexionado acerca de las diferentes concepciones que se tienen sobre las DA, se reflexionará acerca de las clasificaciones y causas que originan las DA.

3.2. CLASIFICACIÓN Y CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE.

Según Silver y Hagin (AAPA, 1980; citado por Villafranca, 1999), es importante que para realizar una identificación y clarificación de las DA se describan causas, momentos de aparición y guiarse por cuatro aspectos:

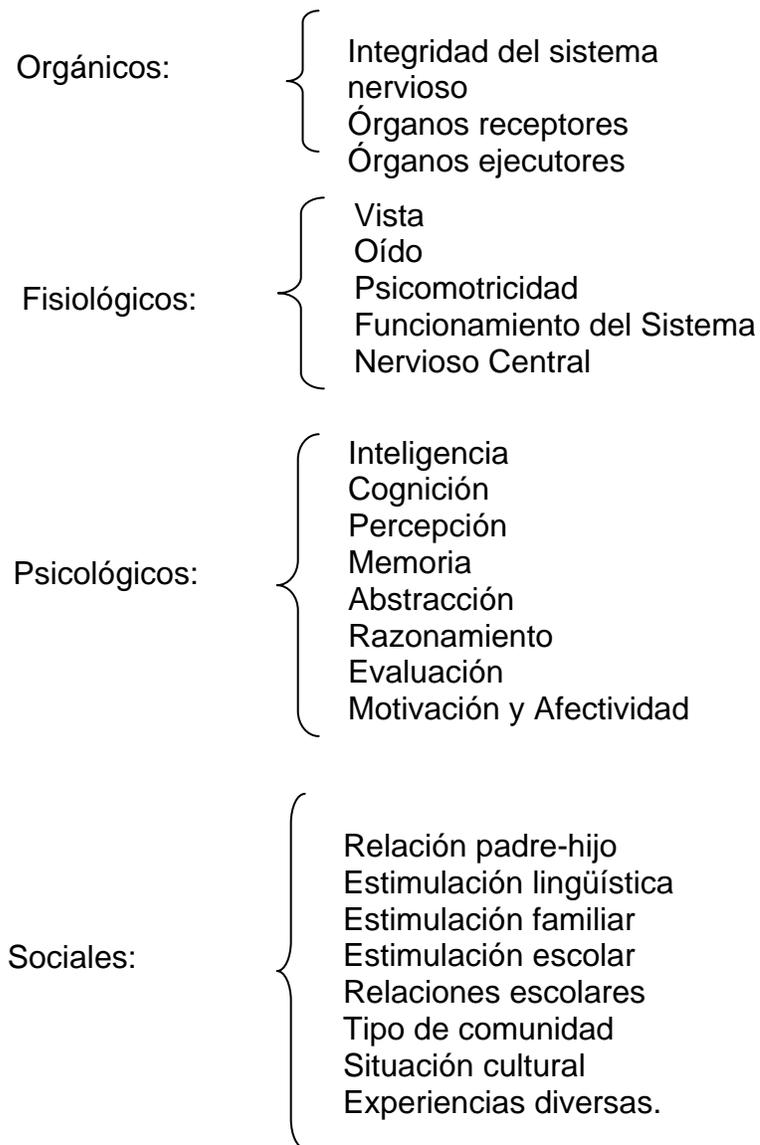
- Basarse en los datos multidisciplinarios y multidimensionales.
- Proveer variaciones internas de los(as) sujetos, de las edades de los mismos y las fuentes de las muestras.
- Proveer las variaciones de las mediciones realizadas por diferentes investigadores, y
- Proveer una taxonomía clínicamente útil para guiar la intervención y que sea válida teóricamente para definir las muestras.

De igual manera, proponen la existencia de tres grupos de factores causales importantes:

- Extrínsecos: de privación económica y social, diferencias de lenguaje, prioridad inadecuada o inapropiada de la educación y barreras emocionales para el aprendizaje.

- Intrínsecos: defectos orgánicos del sistema nervioso central, síndrome de Tourette, autismo, inmadurez cognitiva generalizada de causa desconocida y factores bioquímicos.
- La combinación de lo extrínseco e intrínseco.

Por su parte Kirk y Gallager (1989) señalan que existe una serie de factores que intervienen en el logro del aprendizaje escolar estos son:



Así, es importante que si el propósito es identificar y clarificar las DA se preste atención a un conjunto dinámico de factores, causas y situaciones: no a una etiquetación, sí a una comprensión de la problemática que presenta el (la) escolar.

Otra clasificación del origen de las D.A. según Villafranca (2000) es:

- Factores Prenatales: Son las causas más frecuentes, las primeras ocho semanas de vida son de vital importancia para el desarrollo del (la) niño(a), ya que es cuando se esbozan los órganos vitales. Es el período de máxima vulnerabilidad, ser afectado o alterado por un incidente traumático (infecciones maternas, tóxicos, malnutrición).

Cuando la afectación es cromosómica la inteligencia se afecta con una deficiencia mental moderada o severa, con variaciones individuales, con afectación orgánica y funcional frecuente. Los síndromes asociados al cromosoma X producen un retraso mental moderado o ligero; los errores metabólicos suelen originar deficiencias severas o profundas si no se han detectado a tiempo y las alteraciones del sistema nervioso central ocasionan una importante pérdida de inteligencia con vida media corta, aunque hay trastornos como la espina bífida y la hidrocefalia que no siguen esa tendencia.

- Congénitos: Anomalías cromosómicas (Autosomas: S. de Down, S. de Patau, S. de Edwards), Cromosomas sexuales (S. del X fragil, S. de Turner, S. Klinefelter, S. triple X).
- Anomalías Genéticas: Genes AD (Osteodistrofia hereditaria de Albright, S. de Apert, Neurofibromatosis, Esclerosis tuberosa, S. de Stuger-Weber). Genes AR (Trastornos de los HC: galactosemia), Trastornos de proteínas (fenilcetonuria), Trastornos de mucopolisacáridos (S. de Hurler, S. de

Hunter, S. de Sanfilippo), Trastorno del almacenamiento de lípidos de TaySachs.

- Factores Perinatales: Las alteraciones son muy variadas, los efectos de los factores perinatales son difíciles de juzgar aisladamente, ya que los(as) niños(as) que sufren deficiencias del desarrollo debido a factores prenatales son más propensos a tener problemas durante el nacimiento. Los factores que más frecuentemente pueden influir son: la anoxia como el más importante y frecuente (la duración del período de anoxia cerebral superior a 15 minutos en el período neonatal, ocasiona un retraso mental profundo), los traumatismos mecánicos durante el parto (ya sean por mala presentación fetal o por los instrumentos empleados durante el parto), la prematuridad y las infecciones (VIH, meningitis bacteriana, etc.).
- Factores Culturales: La cultura moldea sin duda la expresión conductual de las dificultades, es posible que las dificultades no específicas reflejen un desacoplamiento entre las características temperamentales internas y la acción educativa-cultural recibida.

La importancia del estudio de la relación existente entre los factores socioculturales y las dificultades no específicas ya fue señalada por Plunket y Gordon en 1960; permiten defender la hipótesis según la cual la distribución de estas dificultades en la población no es debida a la intervención del azar, sino que responde a la intervención e interacción de diversos factores, tal es el caso del sexo, la edad, el estado civil y el nivel socioeconómico, por solo mencionar cuatro aspectos.

Especial atención tendrán los factores educativos, ya que son una variable de gran importancia al expresar el ajuste existente entre el individuo y la cultura de su grupo. Aunque hay discrepancias sobre qué tipo de asociaciones se establecen, existe una asociación significativa entre niveles educativos bajos y

la presencia de dificultades no específicas del aprendizaje independientemente de otras variables como sexo o distribución poblacional.

En síntesis las dificultades de aprendizaje y las NEE comprenden un grupo heterogéneo de “desarreglos” que afectan en diferentes grados la capacidad de adquirir conocimientos y habilidades en diversas áreas. Existen varias formas de determinar si existe una dificultad de aprendizaje y NEE tal es el caso de evaluaciones formales (pruebas estándar aplicadas por especialistas), de los informales (partiendo de una observación cuidadosa de la forma en que el menor desempeña ciertas tareas en un ambiente natural) y de la evaluación psicopedagógica.

Los(as) niños(as) con DA presentan problemas en funciones ejecutivas (memoria, control perceptivo-motor y atención) lo que origina dificultades en su desarrollo intelectual y perceptivo (la memoria a corto, mediano y largo plazo, la comprensión de situaciones sociales, la percepción visual o el vocabulario) por lo que tienen cierta tendencia a mostrar un desarrollo intelectual desigual; es decir un(a) niño(a) de ocho años puede mostrar una capacidad de vocabulario adecuada a su edad y, sin embargo, una capacidad para comprender situaciones sociales propia de un(a) niño(a) de cinco años. Esta irregularidad en el desarrollo intelectual puede originar una falta de ajuste del (la) niño(a) respecto a la escuela y suponer la presencia de una necesidad educativa especial.

Como ya se señaló, las DA pueden manifestarse en la comprensión de lectura, lenguaje oral, escritura y razonamiento. Igualmente, pueden presentarse otros aspectos como hiperactividad, falta de atención, impulsividad, problemas perceptuales, rendimiento escolar disparejo y problemas motores, que pueden estar interrelacionados con las DA: los(as) alumnos(as) pueden tener una diferencia significativa en rendimiento y aprovechamiento escolar y, por lo tanto, ellos(as) tiene NEE que hay que identificar, diagnosticar para que su proceso de escolarización sea más prometedor. Para los propósitos de este trabajo se

detallarán en el siguiente apartado las dificultades de aprendizaje relacionadas con falta o problemas de la atención.

3.3 DEFINICIÓN Y CONCEPTO DE ATENCIÓN

Los seres humanos nos adaptamos continuamente al medio ambiente por razón de las conductas y actividades mentales que desarrollamos. Ello se consigue gracias a la actuación conjunta de diversos procesos psicológicos tales como la percepción, atención, aprendizaje, memoria, pensamiento, lenguaje, etcétera. Todos estos procesos interactúan entre sí y a la vez cada uno de ellos cumple una función específica y concreta.

En términos generales García (1997) describe la atención como un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos u operaciones con los cuales podemos ser más receptivos a los sucesos del ambiente y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas de forma eficaz. Los procesos implicados pueden ser de tres tipos:

- a) Procesos selectivos, que se activan cuando el ambiente nos exige dar respuesta a un solo estímulo o tarea en presencia de otros estímulos o tareas variadas y diversas.
- b) Procesos de distribución, que se ponen en marcha cuando el ambiente nos exige atender varias cosas a la vez y no centrarnos en un único aspecto del ambiente.
- c) Procesos de mantenimiento o sostenimiento de la atención, que se produce cuando tenemos que concentrarnos en una tarea durante períodos de tiempo relativamente amplios.

Desde estas consideraciones la autora define la atención como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica. Dicha actividad psicológica se caracteriza por el

pág. 79

funcionamiento conjunto e interactivo de los distintos mecanismos y procesos entre los cuales se encuentra la atención. La atención se relaciona directamente con la percepción, la memoria, la inteligencia, la motivación y la emoción; en el caso de estos dos últimos ambos determinan qué aspectos del ambiente se atienden de forma prioritaria.

García (1997) indica que el proceso cognitivo, que más estrechamente se ha vinculado con la atención ha sido la percepción, ya que su propiedad selectiva produce dos efectos principales: que se perciban los objetos con mayor claridad y que la experiencia perceptiva no se presente de forma desorganizada sino que, al excluir y seleccionar datos, éstos se organicen en términos de figura fondo. Así mismo, Matlin (1996) menciona que la percepción incluye la interpretación de las sensaciones, dándoles significado y organización. Así, la percepción se relaciona con un proceso interpretativo complejo denominado cognición el cual involucra la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso del conocimiento.

Desde el momento en que los mecanismos atencionales se ponen en marcha la actividad atencional pasa por tres momentos: inicio, mantenimiento y cese. De acuerdo con López y García (1999) la fase de inicio, también conocida con el nombre de captación de la atención, tiene lugar cuando se producen ciertos cambios en la estimulación ambiental, o bien cuando comenzamos la ejecución de una tarea. En el primero de los casos, las características propias de los objetos captan involuntariamente nuestra atención, la manifestación conductual y la orientación de los receptores sensoriales a la fuente de estimulación. En el segundo momento, el tipo de habilidades y/o destrezas que demande dicha tarea se activarán unas u otras hasta vincularse con las estrategias atencionales, la organización del pensamiento y noción para que el sujeto tenga una conducta atenta y eficaz.

Para poder procesar la información que se nos presenta, o para desarrollar eficazmente una tarea, la atención ha de permanecer focalizada durante un cierto

tiempo. Se considera que el mantenimiento de la atención comienza cuando han transcurrido 4-5 segundos desde que se inicia la fase de captación: la duración de este período de tiempo es por supuesto variable. Ahora bien, cuando el período de tiempo es considerablemente amplio, entonces hablamos de atención sostenida (López y García, 1999).

Por mucho tiempo que mantengamos nuestra atención en una información o en una actividad llega un momento en que se produce un cese de atención. Esta fase tiene lugar, como su propio nombre lo indica, cuando desaparece la atención prestada a un objeto, o cuando dejamos de concentrarnos en la tarea que estábamos desempeñando. A nivel perceptivo, una de las manifestaciones más claras de cese de atención tiene lugar cuando los objetos se presentan en el ambiente de forma repetida: en estos casos la sensibilidad neuronal del organismo disminuye y se manifiesta una falta de interés para seguir prestando atención al objeto. A nivel de respuesta, si la tarea ha sido excesivamente larga y hemos mantenido la atención mucho tiempo, uno de los efectos más típicos es la sensación de cansancio y fatiga (García, 1997).

Al mismo tiempo López y García (1999) resaltan cuatro características importantes de la atención: amplitud, intensidad, oscilamiento y funciones de control. La amplitud hace referencia a la cantidad de información que el organismo puede atender al mismo tiempo y el número de tareas que podemos realizar simultáneamente. La intensidad se define como la cantidad de atención que prestamos a un objeto o tarea y se caracteriza por estar relacionada directamente con el nivel de vigilia y alerta de un individuo. La tercera característica de la atención es que cambia u oscila continuamente, ya sea porque tenemos que procesar dos o más fuentes de información, o porque tenemos que llevar a cabo dos tareas y se dirige alternativamente de una a otra.

La atención va acompañada, en la mayoría de los casos, de una experiencia subjetiva, dicha actividad responde a la claridad de conciencia; es

decir, los estímulos a los que se atiende son percibidos y analizados de forma más clara y precisa que aquéllos que no son atendidos. Cuando la atención se pone en marcha en contextos determinados, tal es el caso de la escuela, despliega sus mecanismos de funcionamiento de manera eficiente y en función de las demandas del ambiente hablamos de la relación que existe y, entonces, pueden seguir dificultades a la hora de evaluar una actividad.

Es fundamental que en el intento por identificar y diagnosticar las DA y su interrelación con otras dificultades se preste atención a un mejor conocimiento del funcionamiento del aprendizaje como proceso psicológico para identificar la naturaleza de las DA que tengan los(as) alumnos(as) en función de contenidos escolares particulares para responder al cómo aprende el (la) alumno(a). A continuación se detallará lo relacionado con las DA asociadas al déficit en la atención, que es la temática de intervención que este trabajo realizará.

3.3.1 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA ATENCIÓN

Las DA entendidas como NEE se refiere aquella problemática que manifiestan y enfrentan algunos(as) alumnos(as) durante su proceso de escolarización para apropiarse de los contenidos escolares; es decir, de los conceptos, valores, habilidades y normas establecidos en el curriculum para la educación escolar de los(as) alumnos(as). Dichas dificultades difieren cualitativamente de los comportamientos de la mayoría de los(as) alumnos(as) y constituyen la manifestación de la NEE de alumno(a) (SEP. Dirección de Educación Especial, 1993).

Molina (1997) distingue las DA en cuatro grandes grupos: el primero como criterio clasificador la etiología, las que poseen una etiología ambiental (perspectiva extrínseca), las que poseen una etiología que radica en la propio(a) niño(a) (perspectiva intrínseca) y aquéllas otras cuya etiología participa de ambas perspectivas (perspectiva interactiva).

El segundo grupo supone a la DA desde una perspectiva extrínseca, en donde los orígenes son siempre ajenos al niño(a) pudiendo identificar la base de las mismas, en el ambiente sociofamiliar (familias de bajo nivel socioeconómico o con problemas internos que impiden que el(la) niño(a) reciba una mediación afectiva y estimulativa adecuada, sobre todo en los primeros años de vida; o bien familias procedentes de grupos étnicos y culturales diferentes al de la cultura dominante), o incluso en el ambiente pedagógico (el currículo explícito, y sobre todo el currículo oculto y la cultura escolar impiden que el(la) niño(a) progrese adecuadamente).

En cambio las DA desde una perspectiva intrínseca tercer grupo, sus causas radican en el (la) propio(a) niño(a), pudiendo ser específicas o no, aunque siempre de tipo neuropsicológico. Estas causas a su vez pueden ser funcionales (daño cerebral inespecífico, inhabilidades psicolingüísticas, o inhabilidades en el procesamiento de la información, que afectan a la atención selectiva y a las estrategias de aprendizaje), o bien estructuradas (daño cerebral de tipo gnósico, fásico, práxico, o con dominancia cerebral inestructurada; déficit psicolingüísticos o deficiencias en el procesamiento de la información) que afectan tanto a la capacidad de mantener la atención, como a los procesos cognitivos y la planificación (Molina, 1997).

En el contexto de la perspectiva interactiva, las DA son entendidas como un fenómeno en el que interfieren un elevado número de variables, tanto de tipo intrínseco como extrínseco, cuya referencia sólo puede ser interpretada analizando individualmente cada caso y situación, ya que los efectos que puedan tener las mismas variables etiológicas depende tanto de las características biológicas y psicológicas del(la) alumno(a), como de las compensaciones positivas o negativas que pueda producir el medio ambiente en que se desenvuelven los(as) niños(as).

Especial atención tendrá el conceptualizar al Trastorno por Déficit de Atención (TDA) desde una perspectiva interactiva en donde este proceso (la atención) no funciona de manera eficaz para el contexto escolar. Según Galván (2001) toda vez que sus operaciones de selección y mantenimiento suponen problemas tal es el caso de deficiencias en uno o más de los procesos de la atención selectiva y atención sostenida.

El TDA implica consecuencias sobre todo para el aprendizaje escolar, pues lo mismo aparecen dificultades para atender de forma intensa y selectiva a estímulos concretos, como imposibilidad para resistirse a la distracción. Estos(as) niños(as) a menudo parecen tener la mente en otro lugar y evitan o experimentan un fuerte disgusto hacia actividades que exigen una dedicación personal y un esfuerzo mental sostenido Galván (2001).

El nivel de inteligencia del (la) niño(a) que presenta TDA puede ser alto, medio o bajo, al igual que en los(as) niños(as) que no presentan el trastorno; sin embargo, en ciertas ocasiones el problema del (la) niño(a) con niveles de atención bajo perjudica el rendimiento escolar al sacar malas calificaciones, aunque su nivel de inteligencia sea bueno. A continuación se reflexionará acerca de los tipos de atención que pueden estar presentes en las dificultades.

3.3.2 TIPOS DE ATENCIÓN.

Definiremos las dificultades de atención como la incapacidad o dificultad de traer selectivamente o de mantener en nuestro punto focal estímulos relevantes. Las dificultades de atención suelen estar comúnmente asociados con otras anomalías, tal es el caso de hiperactividad, hipoactividad e impulsividad.

Con la finalidad de aclarar el concepto de dificultades de atención pasaremos a describir de manera detallada ahora, las características generales de la misma: se ha podido constatar que los(as) niños(as) con déficits atencionales

muestran una reactividad disminuida ante cambios en el ambiente. La escasa amplitud de las reacciones orientadoras impide tanto la mejora o facilitación en la recepción de los datos ambientales, como la activación necesaria para el análisis óptimo de los mismos.

Otro aspecto derivado del anterior es la incapacidad de observar detalladamente toda la situación escolar y centrar la atención en los estímulos significativos, ya sean éstos parte del material escolar, instrucciones del (la) profesor(a) o la conducta de los(as) demás compañeros(as). Esta falta de selectividad en la detección puede acarrear la distracción del (la) niño(a) ante estímulos irrelevantes y las dificultades subyacentes a una deficiente organización perceptiva.

La dificultad o incapacidad de concentración o vigilancia necesaria para llevar a cabo las tareas escolares de mayor duración es lo que origina la dificultad en las mismas. Se han revisado los elementos o procedimientos implicados cuando la atención se pone en marcha, distinguiéndose, la selección, distribución o división y mantenimiento de la actividad mental: la problemática puede presentarse en uno o varios procesos. En correspondencia López y García (1999) hablan de tres tipos distintos de atención: la atención selectiva, la atención dividida y la atención sostenida.

Se puede decir que la atención selectiva es la actividad que pone en marcha y controla los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan sólo una parte de toda la información o da respuesta a aquellas demandas del ambiente que son realmente útiles o importantes para el individuo.

La atención selectiva implica dos aspectos: a) selección de los estímulos que se presentan en el ambiente y b) la selección de procesos, respuestas que se van a realizar. La atención selectiva, ya sea en las primeras etapas del procesamiento de la información o en la fase de respuesta, conlleva dos aspectos

distintos que tiene lugar de forma conjunta: 1) centrarse de forma específica en ciertos aspectos del ambiente y/o en las respuestas que se han de ejecutar (atención focalizada) y 2) ignorar cierta información o no llevar a cabo ciertas respuestas.

La atención focalizada puede tener lugar en las primeras etapas del procesamiento como en la respuesta. Por último, la atención sostenida se define como la actividad que pone en marcha los procesos o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos, durante períodos de tiempo relativamente largos y de acuerdo a la edad del sujeto.

Este conjunto de tipos de atención interactúan continuamente para el desarrollo de DA: el predominio depende del tipo de tarea o actividad que va a realizar el sujeto y puede provocar un deterioro en la ejecución o el declive progresivo de actuación y de nivel de vigilancia.

A continuación se describirán con mayor precisión las diversas DA por falta de atención.

3.3.3 DIFICULTADES DE ATENCIÓN.

Siendo la atención un concepto complejo y difícil de abordar, desde el punto de vista teórico, se plantea como necesario hacerlo desde una perspectiva analítica a fin de establecer las tareas adecuadas para elevar el nivel atencional que un(a) alumno(a) presenta en un momento determinado.

La Asociación Mexicana por el Déficit de Atención, Hiperactividad y Trastornos Asociados A.C., en el 2004 menciona que la dificultad de atención es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por déficit de atención, impulsividad y/o hiperactividad excesiva. La falta de atención y concentración

pueden interferir en el proceso de aprendizaje y en sus relaciones sociales de los(as) alumnos(as) Estos problemas han de aparecer antes de los 7 años y manifestarse en dos o más ambientes, por ejemplo, en casa y en la escuela. También debe tenerse en cuenta que la sintomatología se manifiesta de forma diferente según la edad del (la) niño(a), por ejemplo el exceso de actividad motora y/o vocal se reduce significativamente en la adolescencia.

Según la Asociación Mexicana por el Déficit de Atención, Hiperactividad y Trastornos Asociados A.C. (2004) hay una serie de características relacionadas con los(as) niños(as) con dificultades de atención, entre ellas se comentan:

- La dificultad a la hora de establecer un orden en sus trabajos o pequeñas responsabilidades en casa;
- Le cuesta "ponerse en marcha" (para vestirse, hacer los deberes, etc.), pues se distrae fácilmente con cualquier otro estímulo;
- Presentan problemas para mantener la atención hasta finalizar sus trabajos (hacen dibujitos, se distraen con el lápiz, etc.);
- Pierden u olvidan cosas necesarias (agenda, abrigo, bufanda, cartera, deberes);
- Parecen no escuchar cuando se les habla;
- Olvidan realizar sus trabajos cotidianos (cepillarse los dientes, recoger la ropa);
- Pueden tener problemas a la hora de seleccionar qué es lo más importante;
- Prestar atención a dos estímulos a la vez (por ejemplo: seguir lo que dice el (la) profesor(a) y tomar notas al mismo tiempo).

Con la entrada a la escuela se producen cambios en la vida de los(as) niños(as), tal es el caso de exigencias académicas (realización de tareas), los horarios más pautados y un mayor número de compañeros(as) con quien compartir espacios, que pueden provocar ciertas problemáticas Es por eso que muchas veces el diagnóstico se produce con la entrada del(la) niño(a) a la escuela: el diagnóstico se ha de realizar a través de una evaluación, a nivel

médico, psicológico y pedagógico para determinar cuál es la condición del(la) niño(a) a nivel físico, emocional y de aprendizaje.

Según De la Torres (2004) la falta de atención de un(a) niño(a) suele presentar como causa o de forma asociada los siguientes déficits o carencias:

- Carencias en la percepción visual.
- Carencias en la percepción auditiva.
- Carencia de orden psicomotor.
- Carencia de orden neurológico.
- Trastornos de carácter afectivo.

Así por tanto, se puede considerar que los problemas de atención son esencialmente, resultantes de alteraciones de dos tipos de elementos o factores:

- Elementos de carácter perceptivo.
- Elementos de carácter afectivo-volitivo.

Es la atención una base fundamental en el aprendizaje, a pesar de que no es la única capacidad que entra en juego para poder obtener el éxito académico, así como en el propio rendimiento de los(as) alumnos(as).

Según López y García (1999), la falta de atención es multicausal y puede implicar varios factores; sin embargo, la dificultad está asociada, en este caso, a alteraciones en el proceso selectivo y a alteraciones en la atención sostenida; los(as) educadores deben estar al pendiente de los procesos de atención selectiva a la hora del desarrollo de las condiciones para detectar aquellos(as) alumnos(as) que presenten formas diferentes en los tipos de atención.

Para García, (1997) hablar de un problema de atención es cuando existen fallos en los mecanismos de adaptación a las exigencias del ambiente, o a las nuestras propias, cuyo origen es la incapacidad de regular la atención o

concentración durante el desarrollo de una tarea, la incapacidad de esperar y planificar respuestas, acciones o dar seguimiento a la tarea.

Se trata entonces de que el (la) maestro(a) identifique si esos(as) niños(as) tienen dificultades para concentrarse en un sola actividad, o no permanecen mucho tiempo en lo que se les ha indicado y pasan rápidamente de una actividad a otra sin acabar lo que empiezan: si presentan NEE y dificultades de aprendizaje, asociadas a déficit de atención, hay problemas atencionales o en la atención detectada, o en la sostenida, provocando deficiencias en rendimiento y aprovechamiento escolar.

A continuación se reflexionará acerca del TDA, toda vez que es considerado un síndrome muy particular asociado a las dificultades de atención.

3.3.4 DEFINICIÓN DEL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN.

Según el Programa de Salud Mental 2000-2006 (Secretaría de Salud, 2000) en México el TDA se describe como la afección neuropsicológica más frecuente diagnosticada en la población infantil. Se caracteriza por la presencia de inatención e impulsividad que puede darse con o sin hiperactividad en diversos grados, lo que afecta el rendimiento escolar de la mayoría de los(as) niños(as) (4 de cada 100 niños (as)). Puede haber una comorbilidad con problemas de conducta emocional (síndrome oposicionista y de ansiedad), lo que impacta de una manera importante en las relaciones sociales y familiares del(la) niño(a) en desarrollo. Suele aparecer entre los 4 y 7 años de edad en niños(as) con coeficiente intelectual normal y no presentan evidencias mentales de trastornos psicóticos o de trastornos neurológicos graves.

Según la Secretaría de Salud, (2000) este trastorno suele tener un curso temporal bastante largo, sus principales síntomas son por lo general: distracción (incapacidad de regular la atención o concentración durante el desarrollo de una

tarea), hiperactividad (incapacidad para quedarse quieto), impulsividad (incapacidad de esperar y planificar respuestas o acciones), además de tener problemas en las relaciones interpersonales.

Barkley (1999) sostiene que los síntomas y trastornos mentales asociados del sujeto varían en función de la edad y del estado evolutivo, pudiendo incluir baja tolerancia a la frustración, arrebatos emocionales, autoritarismo, testarudez, insistencia excesiva y frecuente para que se satisfagan las peticiones del escolar, la habilidad emocional, desmoralización, disforia, rechazo por parte de compañeros(as) y baja autoestima.

Con frecuencia, el rendimiento académico del (la) alumno(a) está afectado lo que conduce a conflictos en la familia y el profesorado. La inadecuada dedicación a tareas que requieren un refuerzo sostenido suele interpretarse por demás como pereza, escaso sentimiento de responsabilidad y comportamiento opositor. En algunos casos, estos(as) niños(as) pueden alcanzar niveles académicos inferiores a los obtenidos por otros(as) niños(as), ya que son más vulnerables a presentar trastornos de aprendizaje y conducta.

Rief (1999) describe las causas posibles que originan el TDA en las siguientes categorías:

- Causas genéticas: se sabe que el trastorno tiende a aparecer en determinadas familias. Un(a) niño(a) con TDA a menudo tiene un(a) progenitor(a), un(a) hermano(a), un(a) abuelo(a) u otro pariente con historia y conductas escolares similares.
- Causas biológicas/fisiológicas: se describe el trastorno como una disfunción neurológica en el área del cerebro que controla los impulsos, que contribuye a filtrar los estímulos sensoriales y enfocar la atención. Puede haber un desequilibrio o una falta de dopamina, sustancia que transmite

mensajes neuroquímicos ya que cuando se concentra el sujeto, el cerebro libera neurotransmisores adicionales, lo que permite utilizar o bloquear los estímulos competitivos: las personas con este trastorno presentan un déficit de estos neurotransmisores.

- Causas del desarrollo prenatal: complicaciones o traumas durante el embarazo o parto. Además de exposición prenatal al alcohol y a drogas, ya que estos(as) niños(as) suelen presentar un daño neurológico (síndrome de abstinencia).
- Trastornos orgánicos: algunos trastornos orgánicos de naturaleza no nerviosa pueden ocasionar problemas de atención. Por ejemplo un(a) niño(a) mal alimentado(a), con anemia o una salud quebradiza no tiene sus ritmos biológicos básicos armonizados y sin ellos difícilmente puede conseguir un ritmo atencional adecuado ya que hay dificultades en la función respiratoria, lo que produce mayor fatiga y en consecuencia una atención deficiente. Pero los casos más frecuentes de trastornos orgánicos son los déficits sensoriales, sobre todo visuales y auditivos (Rief, 1999).

Aunadas a estas consideraciones López y García (1999) puntualizan variables que favorecen la aparición de problemas atencionales en los primeros años de vida en el (la) niño(a), los cuales se caracterizan por ser factores exógenos relativos a los principales contextos de desarrollo del (la) niño(a), ya sea la familia o la escuela.

Rief (1999) señala que los problemas atencionales suelen presentarse en dos variantes: Trastorno por Déficit de Atención sin Hiperactividad y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, éste último con subtipos específicos sintomáticos.

El Trastorno por Déficit de Atención sin Hiperactividad (TDA/SH) se caracteriza por desatención, distracción, desorganización, necesidad de supervisión, parecen no escuchar, están aislados, en ensoñación, como letárgicos. Por lo general estos(as) niños(as) no perturban el aula y sus conductas no resultan inoportunas o notables para el (la) maestro(a), no obstante el TDA/SH puede ser muy problemático, ya que pueden provocar un desempeño significativamente bajo en la escuela y a experimentar una baja autoestima.

Las características conductuales del TDA/SH según (Rief, 1999) son:

- El (La) niño(a) es fácilmente distraído(a) por estímulos extraños.
- Tiene dificultad para escuchar y seguir instrucciones.
- Le cuesta focalizar y sostener la atención.
- Tiene dificultades para concentrarse y aplicarse a la tarea.
- Su desempeño en el trabajo escolar es errático: un día es capaz de realizar la tarea y al día siguiente no.
- Se desconecta del mundo exterior.
- Es desorganizado.
- Tiene pobres actitudes para el estudio.
- Le resulta difícil trabajar con independencia.

Los(as) niños(as) y adolescentes presentarán dificultad en varias de las siguientes áreas:

- Seguimiento de instrucciones (escritas y orales).
- Producción de trabajos con la misma calidad.
- Organizar y planear actividades que requieran varios pasos.

En cambio el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se aplica a los(as) niños(as) que presentan muchas de las características

mencionadas, además de otras que están asociadas con un componente de hiperactividad:

- Alto nivel de actividad.
- Impulsividad y falta de autocontrol.
- Dificultad con las transiciones y el cambio de actividades.
- Presencia de conducta agresiva, se sobreexcita con facilidad.
- Es socialmente inmaduro.
- Tiene baja de autoestima y alta frustración.

García (2001) menciona que con frecuencia se ha asociado el fracaso escolar al TDA: el 40 o 50% de estos(as) niños(as) tienen un bajo rendimiento escolar, por ello se debe considerar que el TDA es un factor de riesgo del aprovechamiento y rendimiento escolar en una o más de las siguientes áreas al:

- comenzar las tareas.
- mantenerse enfocado en las tareas.
- completar las tareas.
- hacer transiciones.
- tratar con los(as) demás.
- seguir instrucciones.
- producir trabajo a un nivel normal y en forma consistente.
- organizar tareas de etapas múltiples.

Investigaciones como las de Pinto (1993) y Orjales (2000) corroboran la idea de que niños(as) que presentan TDA no sacan provecho de su enseñanza, demuestran que a pesar de las puntuaciones en capacidad intelectual normal, tienen dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar, ocasionados por sus dificultades en la lectura, escritura, específicamente en las áreas de comprensión, codificación, verbalización y sucesión lógica.

Padecer TDAH significa, en muchos casos que sí pueden atender, pero no precisamente a lo que él (la) profesor(a) quiere que atiendan; que sí aprenden, pero que muchas veces no pueden demostrar lo que saben a través de exámenes convencionales: sí saben, pero no ordenan sus pensamientos; que su desempeño escolar es pendular. Que sí entienden, pero muchas veces hay que saberles preguntar de diferentes formas; por ejemplo aplicar exámenes orales, darles más tiempo en los exámenes y generalmente las(os) maestras(os) saben que ellos(as) saben más de lo que demuestran, que definitivamente sí pueden cambiar, pero necesitan ayuda psicoeducativa adicional para hacerlo.

Recopilando, el déficit de atención es una dificultad de aprendizaje y una NEE que requiere de procesos de identificación y diagnóstico integral, toda vez que es una problemática que influye en el rendimiento, en el aprovechamiento y en el aprendizaje de los(as) escolares: no se trata de reducir la problemática a un retraso, sino identificar los procesos y mecanismos que subyacen a las dificultades y necesidades para determinar qué estrategias pueden ser incorporadas por medio de intervención psicopedagógica.

Así, la evaluación y la intervención en dificultades de aprendizaje y NEE requieren de una reflexión que a continuación se comenta.

3.3.5 EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En el contexto de la integración educativa, “la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular” (García y Escalante y otros 2000:89).

Por lo tanto, Identificar una dificultad de aprendizaje no es sencillo, ya que requiere llevar a cabo una evaluación, para posteriormente con los resultados

obtenidos, realizar una intervención fiable y válida: el (la) psicólogo(a) o cualquier otro profesional de educación deberá conocer las variables posibles de intervención en la actuación del (la) niño(a) en tareas específicas (Dockrell y McShane 1997).

Generalmente, el proceso evaluativo conlleva una identificación de las habilidades cognitivas del (la) niño(a), al igual que sus logros académicos; sin embargo, si se realizan pruebas éstas deben emplearse sólo para confirmar que el desarrollo del (la) niño(a) está alterado o retrasado, es decir, sólo como información adicional y no como único dato para toda la evaluación, pues lo que pretende ésta última es detectar si existe una dificultad de aprendizaje.

En concreto, la evaluación psicopedagógica tiene como objetivo recolectar información precisa y fiable con relación a la competencia de un(a) niño(a) en particular. Es por ello que este proceso comienza desde la identificación de la existencia de un problema, regularmente en este primer momento, son los padres, madres de familia y maestros(as) quienes hacen la primera detección. Se continúa con el rastreo, lo que permite identificar a los(as) niños(as) que presentan DA; en una determinada destreza o habilidad, de un conjunto de ellas en un determinado momento.

Sin embargo, el hecho de que un(a) niño(a) tenga una problemática particular en determinada destreza o habilidad no significa que presente la DA. Una vez que se localiza el problema, la evaluación debe controlar los progresos y reevaluar las NEE; es decir, evaluar y analizar las interacciones particulares entre el (la) niño(a), el entorno y la tarea durante y después de la evaluación, con la finalidad de que el(a) niño(a) no corra el riesgo de caer en el etiquetamiento (Dockrel y McShane, 1997).

La evaluación psicopedagógica con enfoque cognitivo es un procedimiento que, según García, 2000, permite identificar las necesidades educativas

especiales y las dificultades de aprendizaje. A continuación se comentan algunas sugerencias relacionadas con este procedimiento:

- a) Considerar que la diversidad de los(as) alumnos(as) es una característica relacionada con factores personales, las condiciones y oportunidades que se les han presentado a los(as) alumnos(as) en los diferentes contextos de desarrollo: las programaciones de aula deben ser pensadas para realizar adecuaciones/modificaciones para atender las necesidades educativas del alumnado y promover, así su aprendizaje.
- b) Si hay alumnos(as) que precisan de más ayudas y apoyos psicoeducativos se propone realizar una evaluación psicopedagógica que debe estar detallada curricularmente para dar respuesta a sus necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje: no a incluir exigencias y planteamientos que requieran mayor competencia profesional sin que el personal del proyecto escolar esté inmerso en la escolarización del sujeto. Las ayudas y apoyos detallados curricularmente requerirán adaptaciones curriculares, que modificarán los elementos, pretendiendo encontrar el equilibrio básico entre los objetivos correspondientes, el desarrollo de sus capacidades y la participación activa en las distintas actividades de la institución educativa (MEC, 1996).
- c) Así, la evaluación se refiere al proceso mediante el cual se recolecta información para diseñar el ajuste y la ayuda pedagógica que proporciona el (la) profesor(a) a la actividad constructiva del alumno(a), tomando en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentra y considerar las necesidades educativas existentes en ese momento.

El (La) niño(a) es quien vive directamente la dificultad con la tarea y se deben considerar dos niveles: identificar la dificultad y la necesidad. El primero referente a las estructuras y procesos generales del sistema, siendo estos

aplicables a cualquier conocimiento ya adquirido, mismo que provocará efectos directos en una tarea particular, así como también efectos indirectos en otras tareas. El otro nivel se refiere a los procesos ejecutivos y motivacionales, que son vistos como mecanismos de control y regulación del sistema cognitivo por parte del sujeto (MEC, 1996).

El entorno es el contexto externo en el cual se manifiesta la dificultad del(la) niño(a), pues es donde interaccionan el(la) niño(a) y la tarea. Aquí se subdividen cuatro niveles: para realizar una identificación de la dificultad y necesidad microsistema (familia y escuela), mesosistema, exosistema (familia extensa) y macrosistema (actitudes e ideologías de la cultura niveles). El microsistema, según Dockrell y McShane (1997), es un patrón de actividades, papeles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. El microsistema incluye el lugar en el que el sujeto habita cotidianamente, así como las personas que conviven y las actividades que desarrollan juntos en este contexto.

El segundo nivel (mesosistema) hace referencia a aquellas situaciones en las que el comportamiento está en función de acontecimientos que tienen lugar en más de un entorno. El exosistema tiene que ver con los entornos sociales en los cuales no necesariamente está inmerso el(a) niño(a), sin embargo pueden influir indirectamente. El macrosistema se refiere a la ideología y los valores de una cultura, que afectan a las decisiones realizadas en otros niveles del modelo.

La consideración de estos niveles del entorno es importante, debido a que si se pretende que la intervención tenga un máximo de efectividad es necesario que se realicen las actividades de la intervención con el mayor número posible de las habilidades a desarrollar incluidas en un microsistema, para que así se practiquen también en otros niveles.

Según García, (2000), hay un esquema general del procedimiento de evaluación que a continuación se enlistan:

1. Datos personales.
2. Motivo para realizar la evaluación.
3. Rasgos físicos.
4. Conducta durante la evaluación.
5. Lo relacionado con en desarrollo.
6. La situación actual del (la) alumno(a).
7. La interpretación de resultados y
8. Conclusiones y sugerencias.

Especial atención tendrá la interpretación de los resultados, toda vez que implica la elaboración del informe psicopedagógico que es un documento escrito en donde se identifican las NEE y las DA, las cuales están íntimamente relacionadas con el diseño de la intervención.

Recapitulando, la identificación y valoración de este tipo de NEE, asociadas a TDA propone: decidir si se diagnostica en el (la) alumno(a) la condición de TDA; detectar las fortalezas y debilidades en contenidos curriculares específicos para planear y diseñar una intervención psicoeducativa en las condiciones lo más adecuadas para promover la modificación o eliminación de DA.

En todas las actividades se trata de apoyar y ayudar al escolar que presenta NEE asociadas a TDA para mejorar positivamente en su rendimiento y aprovechamiento escolar: se trata, entonces, de proporcionar a través de la intervención, los apoyos y las ayudas ambientales educativas consistentes en torno a la situación problema TDA de transferir recursos al entorno del escolar y consolidar condiciones de integración educativa.

En el siguiente capítulo se desarrollará lo relacionado con el método: objetivos, tipo de estudio, sujeto, escenario, instrumentos y procedimientos que se utilizarán para la evaluación de esta investigación.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

La intervención psicopedagógica fue realizada a través de un estudio de caso y se estructuró en tres componentes: evaluación diagnóstica inicial, Intervención psicopedagógica y evaluación final. Este proceso, permitió llevar a cabo el diseño, desarrollo y evaluación de un programa de intervención psicopedagógica para un niño de 1º grado de educación primaria que presentaba dificultades de aprendizaje asociadas a la atención.

OBJETIVO GENERAL

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico a un niño de primer grado de primaria que presenta necesidades educativas especiales asociadas a dificultades de atención.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a un alumno de primer grado que presenta dificultades de atención.
- Diseñar y aplicar una evaluación psicopedagógica asociada a necesidades educativas especiales.
- Aplicar y evaluar el programa de Intervención para mejorar las condiciones de escolarización del alumno.

4.1 TIPO DE ESTUDIO

El estudio de caso con el cual se recolecta una considerable cantidad de información sobre el sujeto y sus relaciones con los contextos en los cuales está inmerso para analizar a profundidad las problemáticas y ofrecer una interpretación

de la misma y de los medios para superarla. Esto dio la posibilidad de contar con los elementos necesarios para reflexionar, elaborar un informe de evaluación y una intervención psicopedagógica.

4.2 SUJETO Y ESCENARIO

El alumno fue referido por la docente de grupo, debido a que presenta dificultades de aprendizaje ya que no mantenía la atención en el desarrollo de contenidos curriculares y no lograr cubrir los objetivos esperados para su edad (6 años).

Es una escuela primaria pública ubicada en la delegación Iztapalapa, en el turno matutino. Comunidad de bajo nivel socioeconómico y cultural.

4.3 INSTRUMENTOS

Para la realización de la evaluación psicopedagógica se requirió de la utilización de diversos instrumentos.

➤ PERFIL GRUPAL (ANEXO 1)

El perfil de grupo fue elaborado por diez maestros(as), una directora de la USAER y validado por dos docentes del primer grado de escuela regular, el cual sirvió para concentrar y evaluar los indicadores seleccionados en el examen diagnóstico inicial que se le aplicó al grupo y sirvió para identificar las dificultades que requirieron apoyo en esta intervención psicopedagógica.

➤ EXAMEN DIAGNÓSTICO INICIAL (ANEXO 2)

El examen diagnóstico se aplicó con la finalidad de observar las capacidades y habilidades del alumno en los ejes curriculares determinados por competencias tales como la comunicativa, actitudes y valores y aprender a aprender.

Este examen diagnóstico fue piloteado por tres profesores(as) que han trabajado en el ciclo escolar en donde se encuentra el escolar.

➤ OBSERVACIONES:

Las observaciones realizadas en diferentes momentos tuvieron la finalidad de recabar la información relevante con relación al comportamiento del escolar en las actividades áulicas, así como su desempeño y desarrollo de las mismas en sus cuadernos. Se elaboraron dos tipos:

➤ Guía de observación grupal (ANEXO 3)

Tuvo la finalidad de observar la relación que existe entre alumno(a)-alumno(a), alumno(a)-maestro(a) y alumno-contenido por lo que se consideró la valoración general de la tarea, actitud del niño(a) durante la tarea en el inicio, el desarrollo y el final de la actividad, realización del trabajo, relación niño/a maestra y relación con los compañeros.

➤ Guía de observación de cuadernos (ANEXO 4)

Esta guía tuvo la finalidad de considerar los siguientes aspectos: la presentación de los cuadernos del alumno, su orden y organización, escritura y grafismo, anotaciones del maestro(a), opinión del alumno sobre sus trabajos y cuadernos, opinión del profesor(a) sobre sus trabajos, así como el seguimiento del aprendizaje consolidado por semana.

➤ ENTREVISTAS:

Las entrevistas se elaboraron con la finalidad de recolectar datos que puedan servir para identificar aspectos relacionados con el desarrollo y aprendizaje del alumno(a) y fueron aplicadas a la madre de familia y a la docente de grupo.

- Entrevista a docente (ANEXO 5)

Fue para identificar y valorar las capacidades desarrolladas hasta el momento por el alumno en relación con los contenidos curriculares y los procesos de enseñanza aprendizaje. Los aspectos relacionados con el alumno que se abordaron en la entrevista al profesor fueron, datos escolares, Identificación y evolución del problema, la interacción e integración grupal, así como la participación de las actividades curriculares, seguimiento de reglas y normas.

- Entrevista con madre de familia (ANEXO 6)

Permitió explorar el medio social y familiar del alumno para identificar lo relacionado con el desarrollo del alumno hasta la fecha así como el apoyo familiar que se le brinda para su aprendizaje.

Los aspectos que se abordaron en la entrevista fueron: datos generales antes, durante y después de la procreación, así como los apoyos familiares y externos que ha tenido el alumno para su aprendizaje social y educativo.

Una vez recopilada la información se elaboró un informe psicopedagógico con una doble intención: por un lado conocer la situación evolutiva y educativa del alumno(a) en los diferentes contextos de desarrollo a partir de la interacción con el docente, los(as) alumno(as) del grupo y con los contenidos curriculares de aprendizaje de primer grado de educación primaria: por el otro se identificaron las necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar el(la) alumno(a) para mejorar su proceso de aprendizaje.

4.4 INFORME DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En este documento se muestran los datos necesarios del alumno(a).

A continuación se describe:

- Datos personales y escolares

La información que se obtiene en este apartado estuvo relacionada con los datos generales del alumno y de su familia, tal fue el caso del nombre, edad en años y meses, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste, grado que cursó, domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación del padre y madre.

- Motivo de evaluación

Es importante destacar aquí la razón por la que se determinó evaluar con más detalle al alumno: sí hay problemas en el ámbito del aprendizaje y del desarrollo, ya que no surgen de un día para otro; se comienza describiendo brevemente el motivo, con el fin de contextualizar la información recabada en los instrumentos y técnicas aplicadas.

- Información sobre el alumno valoración global

En esta sección del documento se realiza una descripción del estado actual del alumno, detallando el desarrollo personal, contexto familiar, historia académica, nivel académico las actuaciones seguidas en torno al caso.

- Resultados del examen diagnóstico

Detecta guías académicas de dificultad, tal es el caso del lenguaje, conocimiento del medio, por solo enunciar dos guías académicas particulares.

- Situación escolar

En este apartado los cuadros fueron: la situación actual del alumno(a), intelectual, desarrollo motor, comunicativo-lingüístico, de adaptación, inserción social y aspectos emocionales, el estilo de aprendizaje del alumno(a) y la motivación para aprender.

- Delimitación de necesidades educativas especiales

Supone líneas concretas de acción para lograr una mejora en el desarrollo y el aprendizaje del alumno(a). La propuesta detalla el nivel cognitivo curricular para facilitar la inclusión del alumno, las necesidades educativas especiales identificadas en los contextos escolares, la integración grupal, para considerar los elementos que se modificaron a nivel de institución, de ciclo, y de aula individual.

4.5 DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

El programa de intervención psicopedagógica estuvo sujeto a los planes y programas de estudio vigentes (planes y programas SEP, 1993) de primer grado. Este estuvo estructurado en función de tres ejes:

1. El Eje comunicativo: promueve que el niño se exprese, escuche, lea, escriba, cante y actúe con gusto, logrando así conocer y dar a conocer sus pensamientos y sentimientos.
2. El Eje de actitudes y valores para la convivencia: Gracias a él, el niño se acepte a sí mismo, aprenda a convivir y a respetarse entre hombres y mujeres, de diferentes edades, culturas, capacidades y formas de pensar.
3. El Eje de aprender a aprender: no tenía antecedentes en asignaturas y áreas de planes y programas sino hasta el 2005 que se considera. Gracias a él, el niño aprende a organizar su pensamiento, desarrollar la conciencia

de lo que hace, autoevalúa sus aprendizajes e identifica cómo y qué aprende, para seguir aprendiendo en nuevas situaciones.

4.6 PROCEDIMIENTO.

Una vez comentado lo relacionado con el propósito de este trabajo se esquematiza en tres fases lo que se pretende realizar.

➤ Primera fase

Recolección de la información a través de los instrumentos realizados.

➤ Segunda fase

Elaboración del informe de la evaluación psicopedagógica.

➤ Tercera fase

Aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica.

En el siguiente capítulo se comentan los datos recolectados: informe psicopedagógico que sirvió como fundamento para diseñar el programa de intervención.

CAPÍTULO V

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

5.1 INTERPRETACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

I. DATOS PERSONALES.

ALUMNO:	hombre
FECHA DE NACIMIENTO:	07 de julio del 2003
EDAD:	6 años 3 meses
ESCUELA:	pública
GRADO Y GRUPO:	1° "A"
PROFESOR DE GRUPO:	mujer
LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNO SE ASOCIAN CON:	Dificultades de aprendizaje asociadas con la atención, identificadas en el seguimiento de instrucciones docentes no respetando reglas y lineamientos establecidos en el aula regular así como la falta de integración e inclusión en las actividades grupales.

DATOS FAMILIARES.

NOMBRE DEL PADRE: _____	EDAD: _____	OCUPACIÓN: _____
ESCOLARIDAD: _____		
NOMBRE DE LA MADRE: _____	mujer	EDAD: 34 años
OCUPACIÓN: Trabajo informal	ESCOLARIDAD: 5° semestre bachillerato	
No. DE HERMANOS: Dos	LUGAR QUE OCUPA: Segundo	
DOMICILIO: Del. Iztapalpa,		
TELEFONO: *****	LOCALIDAD: Distrito federal.	

II. MOTIVO DE EVALUACIÓN.

Falta de interés por organizar y terminar actividades escolares de las distintas competencias de grado. El niño no se integra al grupo, se aísla de toda actividad grupal o social; la maestra refiere al educando a USAER, por presentar dificultades de atención y falta de interés en las diversas actividades áulicas.

TECNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS.

- Perfil grupal.
- Examen diagnóstico del alumno.
- Guía de observación grupal.
- Guía de observación de cuadernos.
- Entrevista a docente.
- Entrevista a padre de familia.

III. INFORMACIÓN DEL ALUMNO: VALORACIÓN GLOBAL.

Se observa físicamente con buen aliño y buena salud, no se observan rasgos de desnutrición ni maltrato físico, mide aproximadamente 1.25 m, es de complexión delgada y tez morena clara.

INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL ENTORNO DEL ALUMNO:

CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO ESCOLAR
<p>El tipo de familia monoparental lo componen (madre, hijo), la convivencia familiar no es estable, ni continúa debido a la falta de tiempo por cuestiones laborales, aunado a esto, el desapego que existe entre los hermanos de la madre del menor.</p> <p>De la información derivada de la entrevista, se puede decir que su nivel socioeconómico y sociocultural es bajo. La madre cuenta con estudios de preparatoria inconclusa. Actualmente se emplea como obrera en una fábrica.</p> <p>El niño se encuentra solo hasta las siete u ocho de la noche que llega la madre del trabajo, durante ese tiempo que el menor se encuentra solo, la madre desconoce qué actividades realiza, con quien interactúa o juega, si come o no los alimentos que le prepara y deja listos desde la mañana para que coma al llegar de la escuela y cuando regresa del trabajo por la noche, generalmente lo encuentra dormido y tiene que despertarlo para darle de cenar y meterlo a dormir, sin revisar lo que tiene que hacer de tarea.</p> <p>Rara vez los fines de semana le revisa los cuadernos y le apoya a que complete los ejercicios inconclusos; no le brinda tiempos de recreación en parques o juegos, ya que no tiene apoyo familiar para brindarle una mejor calidad de vida.</p>	<p>El apoyo que se le brindó al alumno desde el contexto escolar por parte de la dirección y de la docente de grupo favoreció el aprendizaje y desarrollo del alumno ya que se realizó un trabajo colaborativo entre docente de grupo, docente de apoyo y madre de familia.</p> <p>Hablando del Contexto escolar, en consejo técnico, después del diagnóstico inicial de escuela, se relacionó a los alumnos con mayor necesidad de atención por cada ciclo, considerando las características particulares de cada caso. Acordando como equipo docente las prioridades de los niños con mayor vulnerabilidad. Se dieron las facilidades para brindarles el apoyo necesario a los alumnos de primer grado. A través de citatorios, reuniones con padres/madres de familia, talleres docentes, canalización a diversas instituciones; trabajo vinculado entre docente frente a grupo, maestro de apoyo (USAER), educación física, padres/madres de familia y autoridades directivas. Se dio paso a la atención del alumno de manera personalizada para su seguimiento y desarrollo de este estudio de caso.</p> <p>Dentro del contexto áulico se observó que la sobrepoblación escolar rebasaba las condiciones de infraestructura del salón, los espacios entre las filas eran muy reducidos y no se lograba dar la atención apropiada a cada alumno, por lo que la maestra en ocasiones no lograba controlar la indisciplina del grupo, la docente no conoce el procedimiento para atender a los niños que presentan ciertas características de conducta y falta de atención. Gradualmente la docente fue omitiendo el apoyo hacia el menor, debido a que lo culpaba por su conducta y falta de interés en las tareas escolares, el grupo en general imitaba las acciones del menor focalizado, la docente informaba a la dirección de la escuela por las constantes salidas del salón pretextando salir al sanitario, por lo que se</p>

	<p>realizó un trabajo en conjunto con el equipo de USAER para sensibilizar a la madre referente al comportamiento y conducta de su hijo. Se sugirió a la docente trabajar actividades adecuadas al nivel del menor, cabe mencionar que la docente domina los contenidos curriculares de grado, presentaba sus planeaciones en tiempo y forma, anexando todas las observaciones y sugerencias que se le brindaban para un mayor control de grupo y seguimiento del educando.</p> <p>Desde el inicio de la solicitud la madre presentó resistencia por apoyar al menor en su desarrollo integral, conforme pasó el tiempo mostró interés por apoyar al menor en las actividades dentro del aula, por lo que su participación fue motivar al niño al trabajo continuo generando confianza y seguridad en él. Asistía a la escuela tres días por semana, dedicando una hora aproximadamente en las jornadas escolares.</p> <p>Para brindar el apoyo al escolar, la madre tuvo que negociar su hora de comida para brindar este acompañamiento a su hijo en la escuela.</p>	
<p>ANTECEDENTES DEL DESARROLLO: (Embarazo, antecedentes heredo-familiares, desarrollo motor, desarrollo de lenguaje, historia médica)</p>	<p>FAMILIAR Y SOCIOCULTURAL</p>	<p>ESCOLAR: (Historial académica, nivel académico, modalidad de escolarización)</p>
<p>El niño es el producto de la segunda gestación, se embarazó a la edad 27 años, su embarazo no fue planeado, duró 9 meses. Durante este tiempo la madre sufrió de depresión, amenaza de aborto, varicela y preclancia. El nacimiento del niño fue por cesárea, anestesiaron de manera general. No supo si el niño lloró al nacer, pesó al nacer 2.650 gr. Durante los primeros seis meses el bebé se enfermó de bronquitis.</p> <p>El niño no tiene antecedentes de padecimientos crónicos que pudieran afectar su desarrollo físico, no gateó; caminó al año; sus primeras palabras la dijo entre los 7 y 9 meses, inicio control de esfínter a los 2 años. Su</p>	<p>Dentro de su contexto sociofamiliar, la madre menciona que vivió con el niño en un cuarto de vecindad; el desarrollo emocional del niño fue complicado ya que lo dejaba encargado con las vecinas de su domicilio donde rentaba por lo que no apreció su desarrollo físico y emocional esto fue desde los tres meses de nacido hasta los cinco años de edad.</p> <p>A los cinco años dos meses de edad del niño; la madre regresó a vivir a casa de sus padres, debido a que sufrieron un accidente automovilístico, la vivienda es un predio</p>	<p>El alumno, ingresó a kinder oficial a los cinco años, presentando dificultades de aprendizaje asociadas a la atención ya que era muy inquieto esto fue durante el ciclo escolar que permaneció en esta instancia.</p> <p>Ingresó a primaria pública a los 6 años de edad presentando dificultades en la integración, adaptación y socialización en el contexto escolar por lo que es referido por la docente de grupo, al maestro de apoyo (psicólogo) de la USAER que brinda el servicio en esa primaria.</p>

<p>esquema de vacunación es completo.</p> <p>En particular el niño fue atendido en el centro de rehabilitación debido a que fue canalizado por el nivel preescolar dando como diagnóstico un trastorno por déficit de atención por el cual fue referido a la clínica de la conducta. (No se le dio la atención debido a la distancia del hogar a la clínica y situación económica).</p>	<p>multifamiliar donde cohabitan los hermanos de la madre del menor, vivió ahí aproximadamente seis meses, porque se presentaban problemas entre las familias de sus hermanos debido a las conductas que ostentaba el menor en la convivencia diaria; desde esa fecha hasta el día de hoy continúa rentando una vivienda de vecindad; por lo que la madre manifiesta que existe aislamiento con los vecinos; debido a las conductas del menor; no se presentan adicciones por parte de la figura materna.</p> <p>La madre manifiesta que por la situación económica ella tiene que trabajar todo el día y el niño tiene que quedarse solo después de salir de la escuela, algunas veces la madre pide permiso en su trabajo para recogerlo y llevarlo al cuarto donde vive, pero hay ocasiones que no lo recoge de la escuela porque no le autorizan el permiso, entonces el niño tiene que irse a casa solo, la trayectoria de la escuela a casa es conocida por el menor, ya que la madre le ha enseñado el camino.</p>	<p>Durante el ciclo escolar se le apoyó dos días a la semana en sesiones de noventa minutos por parte la USAER en aula regular y los otros días de la semana la madre apoyaba a la docente para trabajar con el niño en el salón de clases en las actividades académicas en lapsos de sesenta minutos después del recreo.</p>
---	---	---

IV. RESULTADOS DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO:

COMPETENCIAS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
COMUNICATIVA	Examen diagnóstico	En el primer reactivo se observó la capacidad de identificar los distintos tipos de alimentos que consume cotidianamente, así como la interpretación de una serie de imágenes para identificar su nivel de coherencia y tonalidad de voz en el seguimiento de imágenes para crear una historieta que permitió conocer la fluidez en su expresión oral y congruencia de sucesos; en el reactivo dos, se observó que se encuentra en el nivel presilábico ya que realiza escrituras unigráficas en correspondencia con imágenes.
ACTUDES Y VALORES	Examen diagnóstico Observación grupal. Entrevistas con docente de grupo y madre de familia	El alumno no logra diferenciar acciones que son perjudiciales y/o benéficas para si mismo o para los demás.
APRENDER APRENDER	A Examen diagnóstico Observación grupal. Entrevista con la docente y guía de observación de cuadernos.	Se observó que el niño es egocéntrico debido a que solo identifica acciones para sí. Por lo que no se involucra en actividades domésticas de participación, no logra diferenciar la correspondencia de las diversas herramientas de trabajo con los distintos oficios o profesiones.

V. CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN.

El alumno muestra inquietud durante la aplicación del examen, pierde la atención con facilidad y se le tienen que repetir las indicaciones más de una vez.

VI. ESTILO DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN PARA APRENDER.

El alumno manifiesta interés por aprender de manera auditiva y por imitación de actitudes por lo que tiene un mejor aprendizaje mediante juegos, uso y manejo de objetos y dinámicas grupales con la manipulación de material concreto.

5.2 DELIMITACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: SITUACIÓN DEL ALUMNO

Una vez interpretada la información se esquematizan los principales datos que están relacionados con las DA del alumno.

SITUACIÓN ACTUAL DEL ALUMNO	INTELECTUAL	AREA DEL DESARROLLO MOTOR	AREA COMUNICATIVA-LINGÜÍSTICA	AREA DE ADAPTACIÓN E INSERCIÓN SOCIAL	ASPECTOS EMOCIONALES
Manifiesta dificultades asociadas a la atención para la ejecución y concentración. Carece de reglas y límites.	El alumno aprende por imitación y de manera auditiva.	El alumno ha logrado desarrollar la coordinación motriz gruesa y fina así como ubicación espacial de su entorno	No presenta dificultades de comunicación humana	Se le dificulta interactuar con sujetos acordes a su edad.	Ansiedad Intolerante Desinteresado Inseguro.

Para los fines de este trabajo se enlistan las principales necesidades educativas especiales del escolar.

- No contesta a las preguntas (relativas a una lectura hecha por el profesor).
- No participa de manera espontánea, ni cuando le realizan preguntas de manera directa.
- Su comunicación es escasa.
- Su atención tiende a ser dispersa, considerada en el tipo de atención sostenida.
- Incapacidad de aceptar o rechazar la presencia de un estímulo.
- Cuando le llaman la atención, se pone en una actitud de ignorar a quien le hable.
- Carece de atención para mantenerse consciente de los requerimientos de una tarea de instrucciones docentes.
- No tiene respeto de límites y reglas grupales.
- Falta de integración grupal.

En el siguiente capítulo se describe lo realizado con el programa de intervención: se diseñó en función de ejes de contenidos básicos del primer año de educación primaria.

CAPÍTULO VI

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

6.1 INTERVENCIÓN POR COMPETENCIAS

La aplicación del programa de intervención se realizó a través de 10 estrategias, con dos sesiones cada una, los días martes y jueves durante los meses de agosto a octubre del 2009 (bimestre escolar). Durante cada estrategia se consideraron actividades de contenidos académicos de los tres ejes curriculares por competencias:(comunicativa, actitudes y valores y aprender a aprender) para dar respuesta a la demanda de la docente de grupo con relación a las dificultades de aprendizaje asociadas a la atención que presentó el escolar: a pesar de que se trabajó con todo el grupo (treinta y tres alumnos) se centró la atención en el escolar evaluado.

Durante la aplicación del programa se realizó una evaluación formativa de las competencias y habilidades del programa. Al final de cada semana se realizó una evaluación sumativa para obtener evidencias en función de los siguientes criterios, que son:

1. CC conocimiento consolidado.
2. CP conocimiento en proceso, el escolar requerirá de mayor tiempo.
3. CNC conocimiento no consolidado.

A continuación se presenta el diseño del programa de intervención psicopedagógico: Carta descriptiva, en donde se detallan la conceptualización, el objetivo, las estrategias, recursos, tiempo y los indicadores de evaluación.

6.2 CARTA DESCRIPTIVA DEL PROGRAMA

ESTRATEGIA: 1

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Comunicativa	<p>Descubre cómo se escribe y utiliza la escritura para comunicarse</p> <p>Escribe convencionalmente y a cada sonido le asigna una letra.</p>	Comparar y escribir el trazo gráfico de la escritura	<p>“MARÍA Y SUS JUEGOS FAVORITOS”</p> <p>Leer pags 42 a 46 del libro de Lecturas. Trabajar pags. 39 a 46. Del libro de Español Actividades y recortable de la pág. 45 de su libro de español.</p>	<p>Libro de español actividades y recortable 1° Biblioteca de aula Tijeras, Resistol Hojas. Lápiz Colores</p>	<p>3 horas</p> <p>Sesión 1 día martes (90 min.)</p>	<p>INDICADORES:</p> <p>Escribe convencionalmente. A cada sonido le asigna una letra. Descubre que al cambiar una letra se modifica el significado de la palabra.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>El alumno intentó trabajar colaborativamente con la maestra, no interactuó con sus compañeros, no se apoyó de los libros de texto.</p> <p>Se distrajo al escuchar la lectura de la docente.</p> <p>Recortó las imágenes de la página 45 y no sabe el orden secuencial del libro de Español actividades</p> <p>*CNC</p> <p>No reconoce la escritura. Aún no fue capaz de identificar la letra inicial de su nombre. No acata indicaciones y no manifestó respeto al trabajo grupal.</p>
			<p>Trabajar en el patio escolar. Hacer un círculo muy grande y caminar respetando la forma circular, cada uno de los niños y niñas mencionará su nombre y al mismo tiempo expresará algún gesto o movimiento, todos repiten el nombre del compañero(a) y repiten la acción que se haya indicado.</p>		<p>sesión 2 día jueves (90 min.)</p>	<p>La motivación del juego, alteró su conducta, manifestando ansiedad al iniciar la actividad; no respetando turnos, ni indicaciones dadas, es impertinente al querer ser el primero en ejecutar la indicación.</p> <p>*CP</p> <p>Le cuesta trabajo seguir instrucciones para llevar a cabo actividades lúdicas.</p> <p>Le gusta estar en movimiento y fuera del aula.</p>

- ❖ **CC** conocimiento consolidado.
- ❖ **CP** conocimiento en proceso
- ❖ **CNC** conocimiento no consolidado.
- ❖ Se anexa con más detalle cada estrategia realizada. (ANEXO 7)

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Aprender a aprender	Muestra una actitud organizada, desde la planeación hasta la evaluación de la tarea para mejorar la calidad de su trabajo.	Que analicen los Derechos de niños y elaborar carteles y explicar estas ideas a otros niños y adultos	<p>“CARTELES DE LOS DERECHOS” Hacer un cartel.</p> <p>Platicar con los niños cómo dará a conocer a la comunidad los derechos de niños y niñas.</p> <p>Escuchar la explicación de lo que se hace con un cartel.</p> <p>Revisar su libro Integrado pag. 18 y 19</p> <p>Formar equipos para seleccionar un derecho y elaborar el cartel donde lo expresen.</p> <p>Responsabilizar a un(a) alumno(a) por cada equipo</p> <p>Todos darán ideas acerca del diseño del cartel.</p> <p>Solicitar traer material para elaborar un cartel.</p>	Libro Integrado Primer Grado. Páginas 18 y 19 Libro Integrado Primer Grado Recortable, Página 9	3 horas Sesión 1 día martes (90 min.)	<p>INDICADORES:</p> <p>Mantiene su atención en el trabajo por periodos de 15 a 20 minutos. Siempre termina los trabajos que inicia. Revisa su trabajo para asegurarse de que está completo.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Al iniciar la exposición, se invitó al alumno quedarse quieto en su lugar por lo que no mantiene la atención por más de 5 minutos y se distrae con facilidad con sus materiales escolares (lapicera)</p> <p>La integración a los equipos no la realiza por sí sólo, se requiere de la presencia docente para que trabaje de manera dirigida con sus compañeros de equipo.</p> <p>*CP Participa parcialmente en la explicación de ideas y se cohibe al hablar ante el equipo.</p> <p>Le cuesta trabajo interactuar y compartir materiales para la elaboración del trabajo en equipo.</p>
	Planea, selecciona y utiliza diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.		<p>Planear, seleccionar y utilizar diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.</p> <p>Reunidos por equipos eligen las ideas del diseño cómo quieren el cartel.</p> <p>Especificar que todos deben participar, asignar tareas para todos.</p> <p>Regla fundamental: que sea un trabajo donde todos y todas participen.</p> <p>Escoger cómo quieren escribir o ilustrar la elaboración de su cartel, como enunciado oficial, o como ellos(as) lo deseen.</p> <p>Pegar los carteles en las paredes del salón para su demostración ante sus compañeros y padres, madres de familia.</p>		sesión 2 día jueves (90 min.)	<p>*CP Logra mantener su atención en el trabajo por periodos de 5 a 10 minutos, con apoyo docente en las diversas actividades desarrolladas en aula regular y en patio escolar. Se interesa por un compañero, dentro de su equipo de trabajo, establece conversación limitada.</p> <p>*CNC Se requiere de apoyo: Para dar sentido a la escritura convencional de palabras cortas. No posee el conocimiento de la combinación de las vocales y las consonantes.</p>

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Comunicación	<p>Expresa sentimientos, ideas y valores al elaborar, representar y observar obras teatrales.</p> <p>Disfruta al expresar sus ideas y sentimientos en obras teatrales sencillas y se emociona ante representaciones escénicas</p>	Existen diversas formas de comunicarse, el lenguaje gestual y corporal para comunicar nuestras intenciones	<p>“DÍGALO CON MÍMICA” jugar “Dígalo con mímica”</p> <p>Presentar el cuento a través de mímica.</p> <p>Elaborar una tarjeta con el nombre de los personajes de su cuento.</p>	Libro de lecturas 1° Tarjetas Marcadores	3 horas	<p>INDICADORES: Expresa emociones con gestos y diálogos breves, de acuerdo con el personaje que representa. Propone movimientos y sonidos para acompañar sus representaciones. DESARROLLO: Con esta actividad se da cuenta que el lenguaje gestual y corporal comunica a otros, nuestras intenciones.</p> <p>*CP Este tipo de lenguaje le facilito al alumno su incorporación al equipo, comprendiendo a otros. Aún sin que hablaran.</p> <p>Propone movimientos y sonidos para acompañar sus representaciones. Menciona cuáles fueron las partes del cuento más difíciles de expresar. Comenta qué fue más fácil.</p>
			<p>Sortear el orden de presentación de los cuentos para que cada equipo pase frente del grupo, a representarlo con mímica.</p> <p>El grupo adivinará de qué cuento se trata. Mencionar lo que se entendió en cada escena.</p> <p>Reflexionar con los niños y niñas acerca del lenguaje de gestos y movimientos.</p>		sesión 2 día jueves (90 min.)	<p>Concluye con la idea de que el lenguaje de gestos y movimientos se llama: “lenguaje corporal”</p> <p>*CP Expresa emociones con gestos y diálogos breves, de acuerdo con el personaje que representa, tomando en cuenta sus limitantes para respetar turnos al participar en las demostraciones ante el grupo.</p>

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Actitudes y valores para la convivencia	<p>Participa autónoma y democráticamente en la solución de conflictos, respeta las reglas acordadas y defiende los derechos humanos.</p> <p>Participa en actividades colectivas cumpliendo reglas y pidiendo respeto a sus derechos.</p>	<p>Desarrollar la habilidad de leer y escuchar una lectura para comprenderla.</p> <p>Reflexionar sobre el derecho que niñas y niños tienen a jugar</p>	<p>“EL DERECHO A JUGAR” Leer los textos y comenten cada uno de los derechos. Identificar el derecho al juego. Recortar el cartel del Recortable de 1º para colocarlo en algún lugar visible del aula. Recortar los botones.</p>	<p>Libro integrado Tijeras Resistol Lápiz colores</p>	<p>3 horas</p> <p>Sesión 1 Día martes (90 min.)</p>	<p>INDICADORES</p> <p>Reclama cuando no se respeta alguno de sus derechos.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>*CP Le gusta recortar y jugar con los botones de su libro integrado (recortable) se le dificulta utilizar las tijeras adecuadamente, le cuesta trabajo postrar contornos y trabajar con limpieza Logra Identificar su derecho al juego; toma conciencia de la necesidad de tener espacios y libertad para jugar.</p>
			<p>Recortar los botones de su libro integrado recortable Elaborar en cartulina un botón con diseño similar al conocido Hacer un botón del derecho al juego para cada compañera/o del aula y escriban como título: “Las niñas y los niños tenemos derecho a jugar”.</p>		<p>sesión 2 día jueves (90 min.)</p>	<p>*CP Acepta su escritura como la demuestra en su cartel.</p> <p>Comentó que ha preguntado a sus familiares a qué jugaban cuando eran niños y qué tipo de juegos y juguetes tenían para jugar.</p> <p>*CC Comentó en plenaria ante el grupo sobre lo investigado con sus familiares y se interesa por participar ante sus compañeros.</p>

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Comunicación	Escribe con seguridad y precisión diversos tipos de texto, de acuerdo con su propósito, el destinatario y la situación. Utiliza la escritura para comunicar sus ideas y sentimientos.	Reconocer que las letras sirven para leer.	<p>“LECTURA A TRAVÉS DE DIBUJOS” ¿En dónde se lee la historia, en las letras o en los dibujos? ¿Qué dirá en la etiqueta de cada animal?</p> <p>Leer el texto “Los animales cantores” del Libro Español Lecturas SEP 1º de la página 19 a la 25. Realizar diversas preguntas</p>	Libro español lecturas sep 1º Libro español actividades, sep 1º Recortable sep 1º Tijeras Resistol. Cuaderno	3 horas Sesión 1 día martes (90 min.)	<p>INDICADORES:</p> <p>Antes de realizar un texto toma en cuenta: Qué quiere escribir (asunto). Para quién lo va a escribir (destinatario). Identifica, con ayuda, qué tipo de texto va a escribir (carta, recado, cuento).</p> <p>DESARROLLO: *CP Estas actividades parecieron agradarle al alumno ya que se apoyo a seguir la secuencia de las ilustraciones y ejercicios de los libros de texto mejorando su trazo grafico.</p>
			<p>Con un memorama de animales conocidos. Se trabajará en equipos de cuatro integrantes. Tiempo: 15 minutos.</p> <p>Recordar la lectura de “Los animales cantores” Realizar los ejercicios de las págs 17 a 22 del Libro Español Actividades, y español recortable, páginas 23 y 25</p>		sesión 2 día jueves (90 min.)	<p>CP Logró dialogar sobre un cuento, adivinanza y mantener la atención al escuchar y copiar lo que dicen sus compañeros con apoyo de la maestra.</p> <p>Mostro ansiedad al recortar las ilustraciones y pegarlas en donde corresponde. *CNC Se le dificulta respetar turnos al trabajar en equipo por lo que pierde la atención por más de cinco minutos. El alumno realizó la actividad con apoyo de la docente de grupo; hay que seguir de cerca el desarrollo, para que pueda terminar las actividades, enseñanza individualizada en todo momento.</p>

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Aprender a aprender</p>	<p>Compara, selecciona y evalúa diversas fuentes y formas de obtener información para conocer la realidad.</p> <p>Planea, selecciona y utiliza diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.</p> <p>Escribe textos cortos, dibuja o modela para exponer lo que conoce de un tema.</p>	<p>Realizar y analizar entrevistas.</p> <p>Aprender a recopilar datos acerca de su propio pasado.</p>	<p>“RECUERDOS DE MI PASADO” ¿Qué personas pueden ofrecerte información de tu pasado? ¿Hay algún objeto, juguetes, etc. que les proporcione recuerdos de la historia personal?</p> <p>Hacer un guión de entrevista.</p> <p>Preguntar al grupo si recuerdan qué les gustaba hacer cuando eran más pequeños, y si se acuerdan de algún acontecimiento importante.</p> <p>Escuchar mi historia personal, ayudar a que los niños y las niñas se expresen. Niñas y niños exponen a sus compañeros sus recuerdos.</p> <p>Recopilar más datos personales de cuando eran más pequeños.</p> <p>Realizar un guión de investigación.</p>	<p>Entrevista impresa Lápiz Grabadora Casette</p>	<p>3 horas</p> <p>Sesión 1 Día martes (90 min.)</p>	<p>INDICADORES:</p> <p>Participa emotivamente al comentar sus gustos y preferencias de otra época.</p> <p>Ordena la información que tiene ayudándose de dibujos o algún otro apoyo.</p> <p>Expone su trabajo con claridad apoyado con el material que preparó.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Participó comentando sucesos que le han pasado cuando era más pequeño.</p> <p>Realizó una secuencia lógica, de su familia, puede comunicarse oralmente, sin ninguna dificultad aunque no sabe fechas exactas de los hechos de algunos aspectos de relevancia.</p> <p>*CP</p> <p>Participó en la elaboración del guion de preguntas interrumpiendo el turno de sus compañeros cuando están participando.</p>
			<p>Con el guión de entrevista, los alumnos preguntan a los padres, tíos, abuelos y hermanos, acerca de lo que hacían cuando eran pequeños.</p> <p>El guión será elaborado entre el docente y alumnos.</p> <p>Una vez recopilada la información, se ordenan las respuestas y/o dibujos de acuerdo al orden de las preguntas y se presentan a los compañeros.</p> <p>Cada pareja de alumnos se reparte la tarea y entre los dos, expliquen al grupo lo que han investigado.</p> <p>Analizar qué dificultades tuvieron al realizar la entrevista y qué podrían hacer para resolver</p>		<p>sesión 2 día jueves (90 min.)</p>	<p>Preparó algunas preguntas para realizar entrevistas.</p> <p>Identificó la información con que cuenta.</p> <p>*CP</p> <p>Prepara, con ayuda, algunas preguntas para realizar entrevistas. Apoyado por su mamá debido a que se le solicitó por parte de la docente de grupo.</p> <p>*CC</p> <p>Logró trabajar con su compañero de mesa debido a que la docente los sentó al lado de su escritorio para monitorearlo.</p> <p>Expone su trabajo con claridad apoyado con el material que preparó en compañía de su tutor dando sentido al guion e imágenes (fotos, recortes y dibujos) que realizaron en cartulina.</p>

			las entrevistas futuras.			
--	--	--	--------------------------	--	--	--

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Aprender a aprender	<p>Compara, selecciona y evalúa diversas fuentes y métodos de obtención de información para conocer la realidad.</p> <p>Reconoce y busca información al observar en diferentes fuentes, la ordena y clasifica.</p>	Comprender la secuencia del tiempo y establecer vinculaciones entre diversos acontecimientos sociales.	<p>“MI LÍNEA DE VIDA” Observar en su libro Integrado unas líneas del tiempo. págs. 144 a 145.</p> <p>Elaborar la línea de vida. En este diseño de la línea de vida se podrán utilizar hojas, según los momentos a registrar. Los acontecimientos se ilustran.</p> <p>“Mi línea de vida” Preguntar a los niños si les gustó realizar la investigación.</p> <p>Proponer la elaboración su línea de vida.</p> <p>Dibuja una línea horizontal en el pizarrón.</p> <p>Representar los acontecimientos más importantes Observar en su Libro Integrado las líneas del tiempo. Págs. 144 a 145</p>	<p>Libro Integrado primer grado. Hojas tamaño carta. Resistol. Lápiz. Colores</p>	<p>3 horas</p> <p>Sesión 1 Día martes (90 min.)</p>	<p>INDICADORES: Reconoce que obtiene información de personas, libros, objetos y del medio. Ordena la información que tiene ayudándose de dibujos o algún otro apoyo. DESARROLLO: *CC Logra mantener atención cuando la maestra les modela su línea de vida representada con alumnos de primero a sexto grado Utiliza diversos materiales.</p> <p>Menciona los acontecimientos principales, que ha tenido en su vida, las enfermedades viajes y salidas de paseo.</p>
			<p>Hacer su línea de vida, se decide si empiezan por el momento actual o por su nacimiento.</p> <p>Reflexionar con las niñas y niños sobre cómo han cambiado y lo que no podían hacer antes, y actualmente sí.</p> <p>Comentar en grupo el orden cronológico de su línea de Vida.</p>		<p>sesión 2 día jueves (90 min.)</p>	<p>*CC Propone su propio diseño de la línea de vida con fotografías de su familia, recortes de revistas y dibujos.</p> <p>Tomó la iniciativa de ponerle título a su trabajo y lo señala en su demostración ante en grupo, explicando cada episodio de su vida.</p>

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Aprender a aprender	Muestra una actitud organizada, desde la planeación hasta la evaluación de la tarea para mejorar la calidad de su trabajo. Muestra interés por organizar, terminar y revisar su trabajo.	Comprender la importancia de autoevaluación del trabajo Permitir reconocer lo que se ha hecho, lo que falta por aprender y lo que puede ser mejorado.	<p>“MI VIDA EN UN LIBRO” Después de haber desarrollado las estrategias anteriores, se les comentará que todas las evidencias del trabajo realizadas, servirán para su proyecto final. El Libro de vida. Preguntas introductorias:</p> <p>¿Qué cosas aprendieron de cuando eran bebés y que no sabían antes? ¿Cuáles son las partes más importantes de un libro? ¿Qué otras secciones creen necesarias incorporar al libro de vida? ¿Para qué sirve hacer un libro? Invitar a los padres de familia a la presentación de trabajos individuales, en equipo y grupal</p>	Recopilación de trabajos realizados por los alumnos. Hojas. Fotografías Entrevistas Engargolados	3 horas Sesión 1 Día martes (90 min.)	<p>INDICADORES:</p> <p>Mantiene su atención en el trabajo por periodos de 15 a 20 minutos. Siempre termina los trabajos que inicia. Revisa su trabajo para asegurarse de que está completo. Identifica lo que no sabe y muestra interés por aprenderlo. DESARROLLO: *CC Logró mantener la atención. Completó los trabajos inconclusos que inicio.</p> <p>Revisó su trabajo para asegurarse de que están completos en compañía de su mamá. Levantó la mano para preguntar. Identifica lo que no sabe y muestra interés por preguntarlo.</p> <p>Eligió a sus compañeros para formar parte de su equipo logrando tener más confianza al comentar lo que aprendió.</p>
			<p>Después de la asamblea con los padres, realizar solo con los alumnos la evaluación del proyecto.</p> <p>Discutan entre todos cómo vieron el trabajo realizado.</p> <p>¿Qué otras secciones creen necesarias incorporar al libro de vida? ¿Para qué sirve hacer un libro?</p>		sesión 2 día jueves (90 min.)	<p>Diseña su libro de la vida. Con hojas de colores, blancas, cartulinas y fotografías.</p> <p>*CP Se muestra inquieto por la participación de los padres sin embargo tiene mayor fluidez y coherencia al realizar su exposición ante ellos. Participo y dio opiniones de los diversos libros realizados por sus compañeros.</p>

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Actitudes y valores para la convivencia</p>	<p>Promueve la integración de todas/os a partir de la aceptación de las diferencias, así como la solidaridad para realizar acciones de beneficio colectivo.</p> <p>Acepta y ofrece apoyo a quienes lo requieren.</p>	<p>Practicar la actitud de compartir y respetar, así como dar y recibir ayuda.</p>	<p>“JUEGOS DE ARMAR” construyan lo que más les guste. Con juguetes para armar. compartir el material. En esta actividad practicarán la actitud de compartir y respetar, así como dar y recibir ayuda. Organizar a niñas y niños y entregar un bote de juguetes para armar, para que construyan lo que más les guste. Compartir el material. Tener un diseño previo de lo que van a construir. Pueden hacer un dibujo para luego guiarse ya con el material concreto. Construyan lo que más les guste, con juguetes para armar y compartir el materia.</p>	<p>Bote con juguetes armables Cuaderno Lápiz Colores</p>	<p>3 horas</p> <p>Sesión 1 día martes (90 min.)</p>	<p>INDICADORES:</p> <p>Solicita ayuda en situaciones escolares.</p> <p>Identifica algunas dificultades de sus compañeras/os y los apoya. Comparte los materiales, espacios y actividades con sus compañeras y compañeros. Participa en actividades donde se manifiesta su solidaridad ante otros grupos.</p> <p>DESARROLLO: *CP Se le dificulta trabajar colaborativamente en espacios abiertos (patio) sin embargo comparte los materiales, y juguetes con sus compañeras y compañeros.</p>
			<p>Acepta y ofrece apoyo a quienes lo requieren. Organizar a niñas y niños para traer juguetes de su casa, para que expresen el cuidado que realizan con ellos; se agruparan por afinidad de tal manera que intercambien sus juguetes. Explicar que deben tener mucho cuidado, debido a que son objetos ajenos. Hacer un dibujo del juguete que mas les haya gustado.</p>		<p>sesión 2 día jueves (90 min.)</p>	<p>*CP Participó en actividades donde se manifiesta su solidaridad ante sus compañeros de grupos bajo supervisión docente</p> <p>Practicó la actitud de compartir y respetar, así como dar y recibir ayuda</p>

EJE CURRICULAR	COMPETENCIA	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Aprender a aprender	<p>Planea, selecciona y utiliza diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.</p> <p>Escribe textos cortos, dibuja o modela para exponer lo que conoce de un tema.</p>	<p>Aprender a compartir los libros elaborados.</p> <p>Sensibilizar a padres y madres para que respeten y reconozcan el valor de este tipo de publicaciones.</p>	<p>“PRESENTAMOS NUESTROS LIBROS”</p> <p>Enseñan su guía de entrevista, cómo colocar los libros, presentan su libro.</p> <p>Presentar los “Libros de vida” la mitad del grupo el día martes y la otra mitad el día jueves.</p> <p>Enseñan su guía de entrevista.</p> <p>Cada niño(a) presenta su libro, explica qué partes lo forman, y lo que está escrito y dibujado en cada una de ellas. Comentan su interés por continuarlo y para que los acompañe en diferentes momentos de su vida escolar.</p>	Libro realizado por alumnos	3 horas	<p>INDICADORES:</p> <p>Escribió textos cortos, explicando lo que sabe de un tema.</p> <p>Se apoya con dibujos o modelado para exponer sus ideas.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>*CP Logró escribir con dificultades títulos de sus trabajos realizados como guía.</p> <p>*CC Se apoyó con dibujos para relacionar lo escrito al exponer sus ideas.</p> <p>Enseñó su guía de entrevista, Sigue ordenes para acomodar el salón y cómo colocar los libros,</p>
			<p>Presenta su libro</p> <p>Hablan de lo que aprendieron.</p> <p>Escuchar los comentarios de los adultos y comentan cómo se sintieron al realizar este trabajo.</p> <p>Preguntar a los padres, si agregarían algo al Libro de Vida.</p>		sesión 2 día jueves (90 min.)	<p>*CC Platicó acerca de todo lo que hicieron los niños durante el desarrollo del proyecto, enseña su guía de entrevista, sus gráficas, sus dibujos, sus líneas de vida y sus textos.</p> <p>Explicó qué información obtuvieron al entrevistar a sus padres, tíos, abuelos y cómo se sintieron cuando les hablaban de cuando eran pequeños.</p>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo principal del trabajo consistió en realizar una intervención psicopedagógica, hacia un niño de primer grado de educación primaria, canalizado por la docente de grupo al servicio de USAER por presentar NEE, relacionadas con el déficit de atención en ciertas áreas escolares. A partir de los resultados derivados de la evaluación diagnóstica inicial, se diseñó y aplicó un programa de intervención psicopedagógica coherente con las necesidades presentadas por el sujeto para que de esta manera optimice su desempeño académico.

Fue necesario llevar a cabo un proceso de evaluación diagnóstica inicial y así obtener información necesaria y precisa que permitiera identificar la ó las causas que influyeron para que el niño tuviese NNE en los ejes curriculares de comunicación, actitudes y valores y aprender a aprender: la evaluación diagnóstica inicial se aplicó a toda la población grupal ya que se trataba de valorar los resultados del alumno detectado por la docente de grupo con el diagnóstico que la misma docente planteó al inicio del ciclo escolar. Estas dificultades de aprendizaje que el alumno presentó después de la evaluación consistieron en identificar cuáles eran las barreras a las que se enfrentaba en las competencias curriculares de grado.

Se realizaron diez estrategias para apoyar las competencias curriculares del alumno, éstas consistieron en veinte sesiones de intervención en las cuales el alumno al principio del programa se resistió para realizar las actividades académicas, entonces, éstas tenían que ser cortas y de forma atractiva para él, ya que constantemente se distraía con cualquier objeto que tuviera cerca, o con alguno de sus compañeros, esta actitud siempre estuvo presente durante la intervención.

Fue necesario proporcionar al alumno una atención individualizada por parte de la profesora, para la realización de las actividades ya que sin este apoyo, el alumno no podía terminar las tareas de cada clase, el ambiente fue propicio para cada estrategia. La relación del niño con su grupo-clase siempre fue aislada no había una

relación cordial hacia sus compañeros lo que provocaba constantes peleas e insultos por parte de él; esta actitud no propició una socialización adecuada ni con sus compañeros de clase, ni con los demás alumnos del grupo, siempre se encontraba solo, no había disposición de entablar relaciones amistosas ya que siempre respondía con una agresión física o verbal.

No obstante con las actividades que se trabajaron en el programa de intervención se logró que el niño mejorara gradualmente, desde un nivel presilábico al nivel alfabético; actualmente es capaz de establecer la relación palabra-imagen en la mayoría de las palabras, sin embargo aún se le dificulta escribir y leer palabras con sílabas compuestas.

Por otro lado es necesario seguir reforzando la lectura y la escritura con ejercicios de redacción, para mejorar la calidad de sus textos, y de lectura para mejorar la fluidez y comprensión lectora. A pesar del trabajo que se realizó en cuanto a expresión verbal, el niño no presenta dificultad para expresar sus ideas con fluidez y coherencia.

En general los resultados obtenidos por el escolar dan muestra de los avances que se lograron al trabajar con actividades complementarias (de refuerzo), las cuales le ayudaron a superar la mayoría de sus dificultades, así mismo con el trabajo realizado se dio respuesta a las necesidades educativas especiales que se identificaron en los contextos, por tanto se puede decir que la intervención psicopedagógica que se llevo a cabo fue la correcta ya que los logros esperados en el escolar fueron significativos para su aprovechamiento escolar.

La presente intervención psicopedagógica deja ver que los niños que tienen dificultades con las habilidades académicas y de la vida diaria, ocasionadas por el déficit de atención, no necesariamente provienen de retraso mental, patología orgánica, o alteraciones emocionales, son causas de un bajo rendimiento escolar del alumno, por lo que profesores y padres de familia, deben buscar estrategias que

puedan utilizar en los distintos contextos para lograr un mejor aprovechamiento escolar del niño.

Durante el desarrollo de todo el trabajo se tuvieron ciertas limitantes, una de ellas se derivó del contexto escolar, por el exceso de matrícula escolar y la falta de actualización docente para ser competente en el manejo de situaciones diversas para los alumnos con necesidades educativas especiales, lo más fácil para la docente fue el rezago de los alumnos con rendimiento académico bajo; por otro lado, en un inicio la falta de interés y apoyo de la familia no fue favorable para el adecuado desarrollo de habilidades que facilitaran el aprendizaje del escolar, durante la estancia en la escuela se pudo observar que la mamá no aceptaba la situación de su hijo.

El contexto familiar, fue otro factor determinante en el apoyo del escolar, debido a que pertenece a una familia disfuncional, la madre soltera es quien sostiene económicamente las necesidades de su familia, además de diversas problemáticas relacionadas con la familia de ésta. Cada vez que se solicitaba su presencia en la escuela para tratar asuntos relacionados con la conducta y aprovechamiento escolar del menor, al principio la madre no acudía hasta que fue solicitada por el equipo de USAER para tratar asuntos relacionados al avance de su hijo, derivado de las dificultades de aprendizaje detectadas en las diferentes intervenciones grupales, por lo que se sugirió darle atención en alguna institución especializada y así descartar cualquier problema biológico, neuronal o emocional en la salud del niño; sensibilizando así a la señora de la importancia de la atención oportuna de cualquier anomalía relacionada con la conducta de su hijo.

Sin embargo, por falta de tiempo y economía la madre no le ha dado la atención clínica que necesita su hijo, por lo que se trabajó con la maestra en el aula escolar, adecuando actividades y situaciones para apoyar el avance gradual del escolar, independientemente de que la interesada busque el apoyo externo para que su hijo logre desarrollar las competencias a fortalecer.

La otra limitante que se tuvo fue por parte de la docente de grupo, pues ella no se interesaba en un inicio por apoyar el trabajo que se realizó, o por informarse sobre lo que se estaba trabajando, en todas las ocasiones que se acudió con ella para solicitar información sobre el desempeño del niño en cuanto a la lectura y escritura se mostró indiferente y poco accesible para dialogar, sólo se limitaba a decir que el niño iba mal y que en clase no trabaja al ritmo de sus compañeros, hasta que se entrevistó al equipo de USAER con la docente de grupo, se sintió apoyada y asesorada en estas situaciones, debido a que desconocía del funcionamiento de USAER y de los posibles ajustes curriculares que tendría que realizar para dar la atención apropiada a alumnos con diversas necesidades educativas especiales y así apoyar actividades e implementar estrategias para los niños con capacidades diferentes respetando su ritmo y estilo de aprendizaje del niño en atención.

Durante los dos meses de trabajo de intervención los avances que tuvo el alumno fueron los siguientes:

En la competencia comunicativa:

- Mejoró la comprensión de la secuencia de un cuento y adivinanzas.
- Reconoce palabras simples y compuestas.
- Corrección de errores en palabras convencionales en el uso de mayúsculas y minúsculas.
- Escritura convencional de palabras y frases cortas.
- Mejoró su trazo gráfico.

Actitudes y valores:

- Se mejoró la comprensión de indicaciones.
- Formación de hábitos de estudio.
- Conocimiento de la importancia de cuidarse y evitar accidentes.

- Logra respetar su turno para hablar y escucha a los demás.
- Reconoce y respeta los acuerdos, reglas y compromisos.
- Reclama cuando no se respeta alguno de sus derechos.
- Expresa su desacuerdo ante situaciones injustas o que le hacen sentir mal.
- Identifica y expresa con gusto lo que sabe y hace bien.
- Solicita ayuda en situaciones escolares a quienes pueden ayudarlo.
- Logra compartir materiales, espacios y actividades con sus compañeras y compañeros.

Aprender a aprender:

- Logra mantener su atención en el trabajo por periodos de 5 a 10 minutos.
- Explica algunos pasos o actividades que hizo al realizar su trabajo.
- Le motiva preparar preguntas para realizar entrevistas.
- Identifica la información con que cuenta.
- Ordena la información que tiene ayudándose de dibujos y fotografías.
- Escribe textos cortos, explicando lo que sabe de un tema.
- Se apoya con dibujos para exponer sus ideas.
- Expone su trabajo con claridad apoyado con el material que preparó.

Los avances del alumno se presentaron de manera gradual, existiendo una participación conjunta de la docente de grupo, maestro de apoyo y madre de familia, así como del seguimiento continuo de las autoridades educativas.

Por lo que se refiere a la formación permanente del profesorado, el objetivo principal de la misma debe ser la consecución de un cambio sustancial de las actitudes de los profesores con relación a la diversidad de los alumnos y a las causas que producen el bajo rendimiento escolar. De esta forma el funcionamiento de las escuelas y la organización de la enseñanza en el aula se adaptarán con mayor facilidad a las necesidades del alumnado y favorecer su integración e inclusión en todas las actividades educativas.

Siendo que el programa de intervención psicopedagógica se basa en los planes y programas de primer grado, priorizando objetivos y contenidos en las áreas básicas de español y conocimiento del medio, diseñado desde una perspectiva donde el alumno sea capaz de construir su propio aprendizaje mediante actividades diseñadas especialmente para sostener su atención por el mayor tiempo posible. Se evaluaron las competencias y habilidades del alumno durante su proceso de aprendizaje, resaltando las potencialidades, las expectativas y los intereses del alumno.

Es así que el papel del psicólogo educativo es crucial en la valoración de los problemas del alumno, el cual no debe centrarse en sí mismo, sino que debe tener en cuenta el contexto en el que el aprendizaje se produce: los recursos disponibles, la metodología empleada y los criterios de evaluación utilizados; es un trabajo que debe tener en cuenta todos los aspectos posibles que estén interfiriendo en la adquisición de contenidos de un alumno.

Se ha tenido la oportunidad de constatar que el campo de acción del Psicólogo Educativo es muy amplio y que además se requiere de mucho compromiso y responsabilidad para lograr en lo posible apoyar a los niños que requieran de una atención especializada, así como también orientar el trabajo de los maestros que tienen a su cargo niños con NEE, así como el acompañamiento y seguimiento con padres y madres de familia, generando una cultura de respeto y tolerancia en las comunidades educativas.

A continuación se hace una serie de sugerencias que tienen como finalidad seguir apoyando y reforzando el trabajo realizado con el alumno:

Para la profesora de grupo:

- ✓ Reducción de estímulos visuales y auditivos no esenciales.

- ✓ Reforzar la enseñanza de la escritura y lectura de palabras.
- ✓ Explicar en forma clara y concreta las actividades a realizar.
- ✓ Explicar las veces que sea necesario en caso que el niño no haya comprendido lo enseñado.
- ✓ Usar material didáctico concreto y manipulable para facilitar el aprendizaje del niño.
- ✓ Estimular verbalmente al niño, pues ello le dará confianza y seguridad, además de fomentar el sentido de pertenencia al grupo.
- ✓ Generar su participación en comisiones grupales.

Para los padres de familia:

- ✓ Motivar al niño con expresiones verbales para hacerlo sentir seguro e importante.
- ✓ Revisar diariamente los cuadernos y libros del niño, el trabajo realizado en la escuela.
- ✓ Apoyar al niño para realizar tareas escolares en casa.
- ✓ Acudir a la escuela para conocer el desempeño académico del niño, así como de su conducta.
- ✓ Adecuar tiempos de convivencia familiar para fortalecer su actitud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle, G. (1998). *Problemas de aprendizaje México*: UNAM.
- Acle, G. (1995). Educación Especial. *Evaluación, Intervención, Investigación*. México: UNAM.
- Adame, Emilia (2003). *Diagnóstico Cualitativo sobre las Prácticas de Educación Especial e Integración Educativa*. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Quintana Roo, México.
- Aguilar M. (1991) *Cuadernos de Pedagogía*. nº 197 México.
- Armstrog T., (2001). *Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires Argentina. Paídos.
- Barkley R., (1999). *Niños Hiperactivos*. España. Paídos
- Caballero R. F. (2002) *Fabrica de genios matemáticos*. México. Santillana
- Capacce, N y Lego (1987). *Integración del Discapacitado*. Buenos Aires: Humanitas.
- Dockrell y McShane (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia (Un enfoque cognitivo)*. Madrid: Paidós.
- Escalante, H. I. (2001). *La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la Integración Educativa*. En: Educando para educar. Año2, diciembre 2001, N° 3, México.
- Escalante, H. y Ochoa, J. (2004). *Estudio exploratorio sobre las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa*. UPN/SNTE.
- Feldman S. R.; (1994). *Psicología con aplicaciones para Iberoamérica*. México. Mac Graw Hill.
- Fernández, B., y Maciá, A (1992). *Garantías científicas y éticas de la Evaluación Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.
- Francés A., Pincus H., Sirts B. (1995). *Manual Diagnostico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)*. Publicado por la American Psychiatric Association de Washintong, D. C.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- García C. I. y Escalante H. Iván (2000) *La integración educativa en el aula regular; Principios, finalidades y estrategias*. México Comisión nacional de libros gratuitos.

- García, Pastor (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La Integración Escolar*, Barcelona, PPU.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Púga, I. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Materiales de Trabajo. México: SEP
- García P. M., (2001). *Fracaso escolar en educación Primaria y secundaria y trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad*. Madrid España. Grupo ALBOR-COHS.
- García S. J., (1997). *Psicología de la Atención*, Madrid España. Síntesis.
- García, J. (1998). *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Gofman, E. (1970) Internados. *Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Argentina, amorrtu.
- Guajardo, R. (1994). Cuadernos de Integración Educativa, 1-5. México:D.E.E. / S.E.P.
- Guajardo, E. (1995). *Calidad y equidad educativa en las estrategias de integración escolar*. Trabajo presentado en el Seminario sobre Integración Educativa, avances y prospectiva. México, SEP/D.E.E.
- Guajardo, E. (2004). *A diez años de la declaración de Salamanca*, artículo.
- Juan E. y Jiménez G. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. México. Síntesis.
- Kirby E., (1992). *Trastorno por déficit de atención*. Editorial Limusa, México. Grupo Noriega
- López S. C. y García S. J., (1999). *Problemas de Atención en el niño*. Madrid España. Pirámide.
- Illán, N. (1999). *Didáctica y Organización en educación especial*, Málaga, Aljibe.
- Illán, N. y Arnaiz, P (1996). *La Evolución Histórica de la Educación Especial. Antecedentes y Situación Actual*. En: N. Illán (ed). *Didáctica y Organización en Educación Especial*. (13-45). Málaga, Aljibe.
- Macotela, S. *Entrevista sobre la Integración Educativa en México*. s/f. mecanograma.

- Marchesi, A., y Martín, E. (1990) “*Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*”, en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp), Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar, Madrid, Alianza.
- Mayagoitia, O. (1971). *Los Grupos Integrados. Aportación de la Educación Especial a la Reforma Educativa Nacional*. México. SEP-DGEE.
- Migranes O. Ma. R. y Ruiz R. Irene (2004) *Tips. Fichas y son recortables*. México. Ari.
- Ministerio de Educación y Cultura (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Tema uno, Madrid, MEC/CNREE. Serie Formación.
- Minuchin S., (1979). *Un Modelo familiar en: Terapia familiar*. Barcelona España. Gedisa.
- Molina G. S., (1997). *El fracaso en el aprendizaje escolar (I)*. Málaga España. Aljibe.
- Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales*, México, Trillas.
- Moreno G. I., (1998). *Hiperactividad. Prevención, evaluación y tratamiento*. Madrid España. Aljibe.
- Myers, P. y Hammill, D. (1985). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. México: Limusa.
- Nieto, M. (1975). *El niño disléxico*. México: Panamericana
- Orjales V. I. (2000). *Déficit de atención: el modelo híbrido de las funciones ejecutivas de Barkley*. Revista Complutense de Educación. Vol. 11, Págs. 71-84. España.
- Pinto L. F. (1993). *Síndrome de déficit de atención*. Revista de Estudios Pedagógicos. No.19, Págs. 47-54. Chile.
- Polaino- L. A. y C. Ávila., (1999). *Como vivir con un niño hiperactivo*. Madrid España. Narcea.
- Puigdellivol, I., (1998). *Educación especial en la escuela integrada*, Barcelona Graó.
- Rief F. S., (1999). *Como tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad*. Buenos Aires-México. Paídos,
- Sánchez, A., y Torres, J. A. (2002). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*, Madrid, Pirámide.

Sánchez, A. (1996) *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

Sánchez, J.F., Botías, P. e Higuera A. (1998). *Supuestos Prácticos en Educación Especial*, Escuela Española, Madrid.

Sánchez, E. (2001). *Principios de Educación Especial*, Madrid. CCS.

Sánchez R (2003) *Lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial*. México. SEP.

Santostefano S., (1990). *Terapia de Control Cognitivo con niños y adolescentes.*, Madrid España. Pirámide- Psicología.

Sanz del Río, S (1988). *Integración Escolar de los deficientes: panorama internacional* (3ª. Ed). Real patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía. Madrid.

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP. México.

SEP. (2005-2006) *Competencias para Educación Primaria en el Distrito Federal*. México

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo uno: *Sensibilización*. Módulo. Dos: *Integración Educativa: conceptos básicos*, México, SEP.

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo tres: *Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares*, México, SEP.

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo cuatro: *Evaluación*, México, SEP.

Sep/Dirección General de Investigación Educativa (2002). Seminario de Actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo cinco: *Relación con padres y madres*, México, SEP.

Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No.1. *"Proyecto General para la Educación Especial en México"*. México, 1994a.

- Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No.2. "*Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación*". México. 1994b.
- Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No.3 "*Declaración de Salamanca de principios, política y práctica de las Necesidades Educativas Especiales*", México. 1994c.
- Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No.4 "*Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*" (USAER), México.1994d.
- Sep/Dirección General de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No.5 "*La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica*", México. 1994e.
- SEP/SNTE (1997). Documento Base. Conferencia Nacional "*Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad*". Huatulco, Oax., México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Desarrollo Educativo*. México.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. DGIE. México.
- SEP (2005).*Competencias para la Educación Primaria en el Distrito Federal*. México. Conafe.
- Secretaría de Salud (2000). *Programa de Salud Mental 2000-2006*. México.
- Tallis J., (1982). *Disfunción Cerebral Mínima. Enfoque Neuropsicológico*. Buenos Aires Argentina. Paídos.
- Tierra Blanca, A. (2003) *Evaluación de niños con problemas de aprendizaje* México. UNAM.
- Toledo, M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- UNESCO. (1994) *Materiales para la formación de profesores sobre necesidades educativas en el aula*, París, UNESCO.
- Van, Steenlandt, D. (1991). *La Integración de niños discapacitados a la educación común*, Chile, UNESCO.

Wang, C. (1995). *La atención educativa a la diversidad del alumnado*. Madrid; Nancea.

PAGINA ELECTRONICA:

Ruiz L. y Marquez M. (2008). *Funciones del personal de las USAER*. Recuperado el 9 de marzo del 2009 en [http:// www. Proyecto-cas.org](http://www.Proyecto-cas.org) s/f

ANEXOS

ALUMNOS		CURRÍCULO						COMUNICACIÓN			ACT. Y VALORES			APRENDER A A.						
		CONCRETIONES CURRICULARES						EXPRESA ORALMENTE LO QUE LE GUSTA	NARRA EVENTOS SIGUIENDO SECUENCIAS	RELATA CUENTOS APOYÁN DOSE EN IMÁGENES	REALIZA TRAZOS PARECIDOS A LAS LETRAS	COMPARA LO QUE ESCRIBE Y LO MODIFICA B E S N E C E S A R I O	ESCRIBE SU NOMBRE	RESPECTA TURNOS AL HABLAR	SE INTEGRA AL GRUPO	PARTICIPA Y COLABORA EN ACTIVIDADES RESPETANDO REGLAS	MANTIENE LA ATENCIÓN EN LOS TRABAJOS	CONCLUYE TRABAJOS	MUESTRA INTERÉS POR APRENDER	IDENTIFICA LA TAREA A REALIZAR LA HACE CON GUSTO
1																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				

NOTA: números establecidos para la identificación de lo que el alumno es capaz de realizar.

1. Conocimiento consolidado.
2. En proceso de consolidar.
3. No ha logrado consolidar.

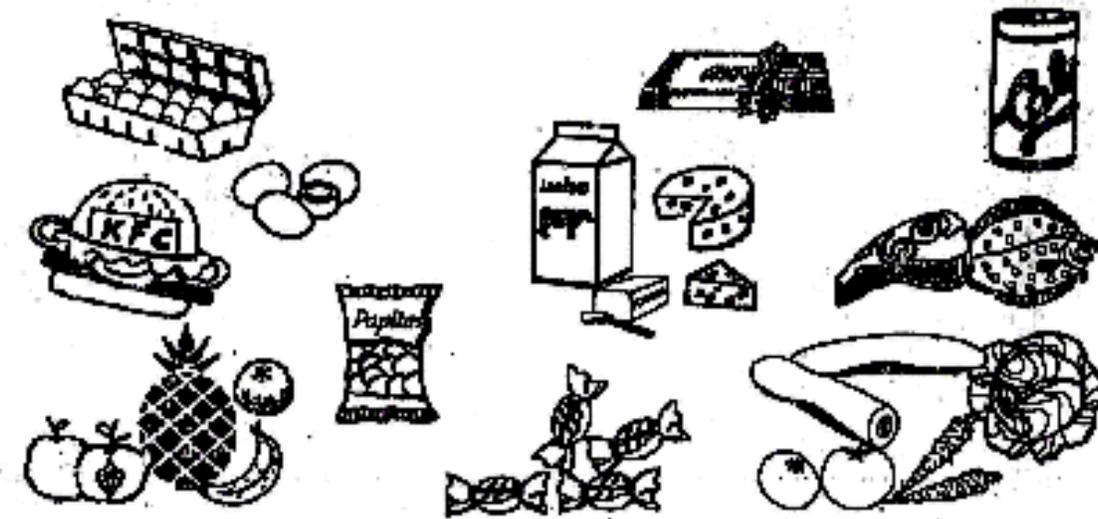
EXAMEN DIAGNÓSTICO

FECHA: _____

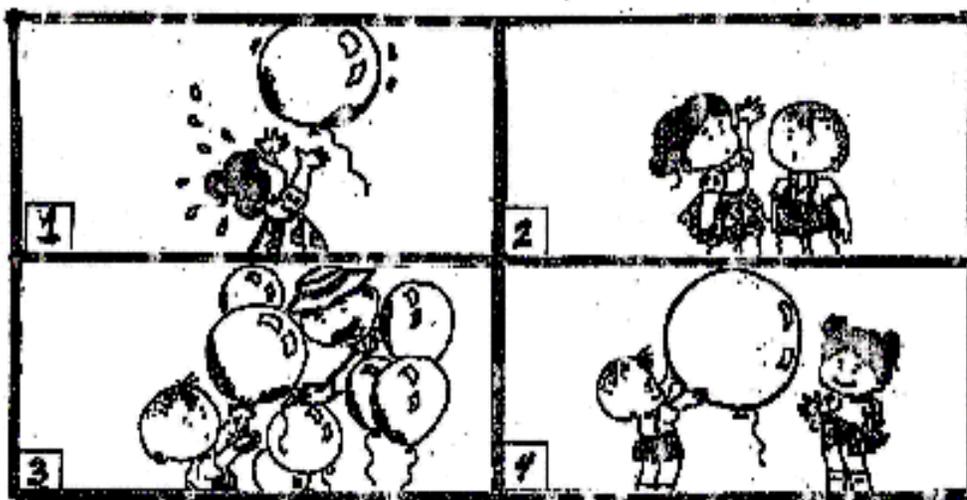
NOMBRE DEL ALUMNO: _____

EJE: COMUNICATIVO

1. Encierra en un círculo los alimentos que más comes.

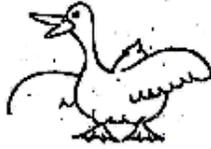


Observa las imágenes y cuéntale a tu maestra cuando te lo pida, de qué se trata la historia.



2. Escribe el nombre de las siguientes imágenes.







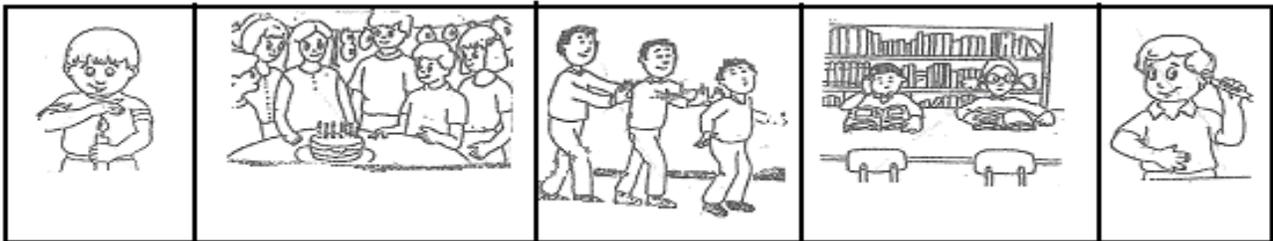






EJE DE ACTITUDES Y VALORES

1. Tacha a los niños que lastiman su cuerpo, o lastiman a otros niños y ponle una palomita a los niños que hacen cosas buenas.

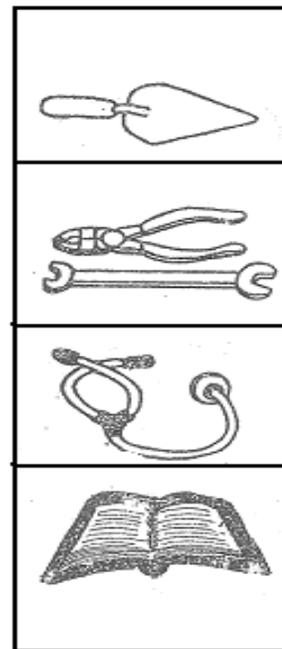


EJE DE APRENDER A APRENDER

1. Encierra en un círculo las cosas que haces en tu casa.



2. Junta con una línea a cada trabajador con su instrumento de trabajo si no conoces los instrumentos pregúntale a alguien.



GUÍA DE OBSERVACIÓN GRUPAL

(Relación alumno-alumno, alumno-maestro, alumno-contenido)

*Nombre del niño/a: _____

*Maestra: _____

*Fecha de observación: _____

*Observador: _____

*Número de niños/as: _____

*Motivo de la observación: _____

CATEGORÍA/FRECUENCIAS	5min.									
1.- Valoración general de la tarea.										
* Actividad del grupo.										
* Estructura y organización de las actividades.										
* Relación de la actividad con otras anteriores.										
* Claridad de las instrucciones.										
* Organización del grupo-clase.										
* Grado de realización de la actividad.										
* Evaluación de la actividad.										
2.- Actitud del niño/a durante la tarea en el inicio, el desarrollo y el final de la actividad.										
3.- Realización del trabajo.										
* Comparación del trabajo del niño/a con el nivel de realización del grupo-clase.										
* Seguimiento de las instrucciones.										
* Desarrollo y término de la actividad.										
4.- Relación niño/a maestra.										
* Quién toma la iniciativa, para qué y con qué frecuencia se da.										
* Tipo de interacciones que existen entre los dos.										
* Comparación de las intervenciones en general y con el niño/a que se observa.										
5.- Relación con los compañeros.										
* Tipo de relaciones que existen entre el niño/a que se observa y sus compañeros.										
* Frecuencia e iniciativa en la comunicación.										
* Cuántos niños se relacionan con el niño/a observado.										

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CUADERNOS

I. Orden y organización.

Se observa que el niño no tiene un orden para realizar las actividades por lo que no tiene continuidad de páginas al realiza los ejercicios ya que los realiza en donde abre el cuaderno.

a) Hábitos gráficos.

b) Trabajos inacabados.

c) Impresión.

II. Escritura y Grafismo.

III. Anotaciones del maestro.

IV. Opinión del alumno sobre sus trabajos y cuadernos.

V. Opinión del profesor sobre sus trabajos.

ENTREVISTA A DOCENTE

Datos Generales

1.- Nombre. _____

2.- Formación académica. _____

3.- ¿Institución en la que realizó sus estudios? _____

4.- Años de laborar en esta escuela. _____

5.- ¿Qué tipo de dificultad/es de aprendizaje ha detectado en su alumno?

6.- ¿Qué es lo que se ha hecho al respecto?

7.- ¿Considera que el entorno (familia, escuela y sociedad) en los(as) que interactúa su alumno son importantes para lograr un buen desempeño escolar? Si, No, ¿por qué?

Trabajo del niño/a en el aula

8.- ¿Cómo trabaja el niño/a en el aula?

9.- ¿Cómo se relaciona con sus compañeros/as?

10.- ¿Se integra a las actividades del grupo?

11.- ¿Cómo realiza las actividades y tareas escolares?

12.- ¿Logra comprender las indicaciones que usted da para realizar las actividades?

13.- ¿Comprende los temas de la clase?

14.- ¿Necesita que le repita la explicación del tema de la clase?

15.- ¿Cumple con sus tareas?

16.- ¿Recuerda la información a largo plazo?

17.- ¿Trata de llamar la atención de sus compañeros/as o de usted?

18.- ¿Atiende a las llamadas de atención que usted hace?

19.- ¿Responde correctamente a las preguntas que usted le hace?

20.- ¿Tarda en responderlas?

21.- ¿Qué tipo de estrategias utiliza para lograr captar su atención?

22.- ¿Se levanta de su asiento para ver el pizarrón?

23.- ¿Sus hábitos de trabajo son los adecuados?

24.- ¿Escribe de manera clara?

25.- ¿Marca mucho el lápiz al cuaderno?

26.- Cuando escribe, ¿se sale del renglón?

27.- ¿Manifiesta interés por expresar sus emociones?

ENTREVISTA A PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Nombre del padre y ocupación: _____

Nombre de la madre y ocupación: _____

Nombre del niño: _____

Fecha de nacimiento: _____

Fecha de la entrevista: _____

Domicilio: _____

1.- ¿A qué edad se embarazó?

2.- ¿Duración de su embarazo.

3.- ¿Durante el embarazo tuvo alguna complicación?

4.- ¿Fue parto normal o cesárea?

5.- ¿Le suministraron algún tipo de anestesia?

6.- ¿El niño/a lloró al nacer?

7.- Durante los primeros seis meses, ¿su hijo/a se enfermó?

8.- ¿Cómo fue el desarrollo del niño/a?

9.- ¿Gateó antes de caminar?

10.- ¿A qué edad caminó?

11.- ¿A qué edad dijo sus primeras palabras?

12.- ¿A qué edad empezó a ir al baño?

13.- ¿Se le suministraron todas las vacunas al niño/a?

14.- ¿Padece de alguna enfermedad crónica?

15.- ¿Lo atiende algún especialista?

16.- ¿Pone atención cuando le hablan?

17.- ¿Es necesario que le repitan las cosas varias veces?

18.- ¿Pregunta con frecuencia algo que ya se le explicó?

19.- ¿Tarda en contestar algo que le pregunta?

20.- ¿Comprende lo que se le pide?

21.- ¿Realiza su tarea solo?

22.- ¿El niño/a cuenta con el apoyo de usted y de su esposo para resolver sus tareas y dudas?

23.- ¿Cómo le ayudan al niño/a a realizar sus tareas?

24.- ¿Considera que le dedican el tiempo suficiente a su hijo/a?

25.- ¿De qué manera apoyan al niño/a usted y su familia?

26.- ¿Ha tenido alguna plática con la profesora sobre el comportamiento y avances del niño?

27.- ¿Qué tipo de ayuda le ha brindado la escuela?

28.- ¿Ha consultado a otros profesionales?

ESTRATEGIA 1
“MARÍA Y SUS JUEGOS FAVORITOS”

EJE CURRICULAR

Comunicativo.

COMPETENCIA

Descubre cómo se escribe y utiliza la escritura para comunicarse.

Escribe convencionalmente y a cada sonido le asigna una letra.

OBJETIVOS

Que el alumno logre comparar y escribir.

ESTRATEGIAS

María y sus juegos favoritos.

Trabajar págs. 42 a 46.libro del alumno Lecturas.

Recortable de Español, pág. 45.

Contestar su libro de Español Actividades págs. 39 a 46.

Sesión 1

Los alumnos realizaran las siguientes actividades:

Trabajar colaborativamente con la docente y apoyarse de los libros de texto.

Utilizar su libro de lecturas, seguir con su dedo lo que se lee.

Observar los dibujos y comentar si significa lo que escucharon.

Tomar el libro recortable y recortar las imágenes de la página 45 para realizar la actividad de correspondencia del libro de actividades.

Sesión 2

Se trabajara en el patio escolar.

Todos juntos harán un círculo muy grande y caminarán respetando la forma circular, cada uno de los participantes dirá su nombre y al mismo tiempo expresará algún gesto o movimiento (por ejemplo: me llamo Miguel y aplaudo o grito o doy un brinco o expreso cara de felicidad, etc.), después todos juntos van a decir el nombre de su compañero y repiten el movimiento o el gesto que haya hecho él. Así lo continuarán hasta que todos hayan participado.

RECURSOS

- Libro de español lecturas, actividades y recortable 1°.
- Biblioteca de aula.
- Tijeras.
- Resistol.
- Hojas.
- Lápiz.
- Colores.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Escribe convencionalmente.

A cada sonido le asigna una letra.

Descubre que al cambiar una letra se modifica el significado de la palabra.

ESTRATEGIA 2

“CARTELES DE LOS DERECHOS”

EJE CURRICULAR

Aprender a aprender.

COMPETENCIA

Muestra una actitud organizada, desde la planeación hasta la evaluación de la tarea para mejorar la calidad de su trabajo.

Planea, selecciona y utiliza diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.

OBJETIVOS

Motivar a los niños a que analicen los Derechos de niños y niñas para que luego puedan elaborar carteles y explicar estas ideas a otros niños y adultos.

Sesión 1

Hacer un cartel.

Platicar con los niños acerca de cómo van a dar a conocer a la comunidad los derechos de niños y niñas.

Escuchen la explicación de lo pueden hacer con un cartel.

Recordarles todos los carteles que han elaborado y pedirles que los coloquen al frente del aula para que los analicen y decidan cuáles les faltan elaborar.

Forma equipos para seleccionar uno de los derechos y elaborar un cartel donde lo expresen.

Decirles que primero escojan quién va a ser el o la responsable del equipo.

Todos dan ideas acerca del diseño cómo quieren el cartel.

Se solicita traer material para elaborar un cartel (cartulina, papel bond, marcadores).

Sesión 2

Todos se reúnen por equipos y eligen las ideas acerca del diseño cómo quieren el cartel y empiezan a trabajar.

Recuerden que hay un responsable de equipo.

Especificar que todos deben participar, asignar tareas para todos. (Unos pueden dibujar, otros colorear, otros escribir, otros hacer el marco con papelitos de colores).

La regla fundamental es que sea un trabajo donde todos y todas participen.

Luego escogen cómo quieren escribir el derecho, si como fue enunciado oficialmente, o como lo dijeron los niños y las niñas de las comunidades.

Tal vez lo quieran escribir a su manera. Ayudarlos en la escritura.

Estos carteles estarán expuestos en el aula y se presentarán a los padres de familia.

RECURSOS

- Libro Integrado Primer Grado. Páginas 18 y 19.
- Libro Integrado Primer Grado Recortable, Página 9.
- Marcadores de colores.
- Cartulinas y papel bond.
- Mask tape.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Mantiene su atención en el trabajo por periodos de 15 a 20 minutos.

Siempre termina los trabajos que inicia.

Revisa su trabajo para asegurarse de que está completo.

Que muestren sus carteles de los derechos de niñas y niños.

ESTRATEGIA 3 “DÍGALO CON MÍMICA”

EJE CURRICULAR

Comunicativo.

COMPETENCIA

Expresa sentimientos, ideas y valores al elaborar, representar y observar obras teatrales.

Disfruta al expresar sus ideas y sentimientos en obras teatrales sencillas y se emociona ante representaciones escénicas.

OBJETIVOS

El alumno comprenderá que existen diversas formas de comunicarse, el lenguaje gestual y corporal para comunicar nuestras intenciones.

ESTRATEGIAS

Jugar Dígalo con mímica.

Sesión 1

Presentar el cuento a través de mímica.

Elabora una tarjeta con el nombre de los personajes de su cuento.

Con esta actividad niñas y niños se van a dar cuenta que el lenguaje gestual y corporal comunica a los otros nuestras intenciones. Este tipo de lenguaje nos permite comprender a otros aunque no hablemos la misma lengua.

Leer un cuento. Cada equipo elabora una tarjeta con el nombre de cada uno de los personajes de su cuento.

Cada equipo se pone de acuerdo en cómo presentar el cuento y quién representará a cada personaje. Es posible que algunos miembros del equipo tengan que representar a más de un personaje.

Explica al grupo las reglas del Juego:

1. No se puede hablar.
2. Todo se tiene que explicar con gestos y movimiento.
3. Explicar el cuento en un tiempo máximo de 5 minutos.

Sesión 2

Sorteen el orden de presentación de los cuentos para que cada equipo pase frente al grupo, a representarlo con mímica. El resto del grupo adivinará de qué cuento se trata. Al final de cada representación el grupo dice lo que entendió que sucede en cada escena.

Para comprobar si el grupo adivino, el equipo que hizo la representación presenta primero la portada de su libro o el nombre de la lectura seleccionada, luego va mostrando las tarjetas de los personajes que participan, enseña el cuento y todos evalúan si la mímica permitió su comprensión.

Reflexiona con tus niñas y niños acerca de cómo el lenguaje de gestos y movimientos nos ayuda a explicar a otros lo que queremos decir. Pídeles que mencionen cuáles fueron las partes del cuento más difíciles de expresar:

- las características de los personajes.
- lo que hicieron o les sucedió en la historia.
- la forma en que hicieron las cosas.
- las consecuencias de sus acciones.

Pídeles que comenten qué fue más fácil:

- tratar de entender el cuento con mímica.
- ver las imágenes en los libros.

Concluye con la idea de que el lenguaje de gestos y movimientos se llama: “lenguaje corporal” y se usa cuando no tenemos palabras en común o imágenes que nos ayuden a explicar lo que queremos decir a otras personas.

RECURSOS

- Libro de lecturas 1°.
- Tarjetas.
- Marcadores.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Expresa emociones con gestos y diálogos breves, de acuerdo con el personaje que representa.

Propone movimientos y sonidos para acompañar sus representaciones.

ESTRATEGIA 4 “EL DERECHO A JUGAR”

EJE CURRICULAR

Actitudes y valores para la convivencia.

COMPETENCIA

Participa autónoma y democráticamente en la solución de conflictos, respeta las reglas acordadas y defiende los derechos humanos.

Participa en actividades colectivas cumpliendo reglas y pidiendo respeto a sus derechos.

OBJETIVOS

Niñas y niños desarrollarán la habilidad de leer y escuchar una lectura y comprenderla. Al mismo tiempo tendrán elementos para reflexionar sobre el derecho que niñas y niños tienen a jugar.

Sesión 1

Leer los textos y comenten cada uno de los derechos.

Identificar el derecho al juego.

Recortar el cartel del Recortable de 1º pág.9 para colocarlo en algún lugar visible del aula.

Recortar los botones de su libro integrado recortable.

Al identificar el derecho al juego entre otros, niñas y niños, toman conciencia de la necesidad de tener espacios y libertad para jugar.

Leer el Recortable 9 de 1er grado y pregúntales dónde hay un dibujo que signifique juego.

Pedirles que expliquen los otros dibujos.

Leer los textos y comenten cada uno de los derechos. Luego que identifiquen el derecho al juego.

Después recortarán el cartel del Recortable de 1º para colocarlo en algún lugar visible del aula. Pueden adornarlo alrededor.

Sesión 2

Recortar los botones de su libro integrado recortable.

Elaborar en cartulina un botón con diseño similar al conocido.

Pídeles que hagan un botón del derecho al juego para cada compañera/o del aula y escriban como título: "Las niñas y los niños tenemos derecho a jugar".

Aceptar la escritura como la haga cada niña y niño.

Buscar información con sus familiares con relación al tipo de juegos que realizaban cuando eran niños.

Comentaran en plenaria ante el grupo sobre los juegos de sus padres.

RECURSOS

- Libro integrado.
- Cartulina.
- Tijeras.
- Resistol.
- Lápiz.
- Colores y marcadores.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Reclama cuando no se respeta alguno de sus derechos.

Los niños y niñas muestran su cartel de derechos y pasan a colocar el botón a cada compañero o compañera del grupo.

ESTRATEGIA 5 “LECTURA A TRAVÉS DE DIBUJOS”

EJE CURRICULAR

Comunicativo.

COMPETENCIA

Escribe con seguridad y precisión diversos tipos de texto, de acuerdo con su propósito, el destinatario y la situación.

Utiliza la escritura para comunicar sus ideas y sentimientos.

OBJETIVOS

Que el (la) alumno(a) reconozcan que las letras sirven para leer.

ESTRATEGIAS

Sesión 1

Que reconozcan que las letras sirven para leer.

Leer el texto “Los animales cantores” del Libro Español Lecturas SEP 1º de la página 19 a la 25. Pide a los niños que señalen con el dedo dónde vas leyendo.

Pregúntales:

¿En dónde se lee la historia, en las letras o en los dibujos?

¿Qué dirá en la etiqueta de cada animal?

Sesión 2

Se entregara un memorama de animales conocidos. Se trabajara en equipos de cuatro integrantes.

Tendrán un tiempo de juego de 15 minutos.

Recordaran la lectura de “Los animales cantores”.

Posteriormente se realizarán los ejercicios de las páginas 17 a 22 del Libro Español Actividades, SEP 1º.

(Tener preparados los Libros de Español Recortable SEP 1º, ya que se van a utilizar las páginas 23 y 25).

RECURSOS

- Libro español lecturas Sep. 1º.
- Libro español actividades, Sep. 1º.
- Libro Español Recortable Sep. 1º.
- Tijeras.
- Resistol.
- Cuaderno.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Antes de realizar un texto tomar en cuenta lo siguiente:

- Qué quiere escribir (asunto).
- Para quién lo va a escribir (destinatario).
- Identifica, con ayuda, qué tipo de texto va a escribir (carta, recado, cuento).

ESTRATEGIA 6

“RECUERDOS DE MI PASADO”

EJE CURRICULAR

Aprender a aprender.

COMPETENCIA

Compara, selecciona y evalúa diversas fuentes y formas de obtener información para conocer la realidad.

Planea, selecciona y utiliza diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.

Escribe textos cortos, dibuja o modela para exponer lo que conoce de un tema.

OBJETIVOS

La planeación, realización y análisis de las entrevistas permiten que niñas y niños aprendan a recopilar datos acerca de su propio pasado.

ESTRATEGIAS

Sesión 1

Preguntar al grupo si recuerdan qué les gustaba hacer cuando eran más pequeños, si tenían algún juguete preferido y si se acuerdan de algún acontecimiento importante.

Escucharan mi historia personal (anécdota de la infancia), para ayudar a que los niños y las niñas se expresen.

Niñas y niños exponen a sus compañeros sus recuerdos. Pide que escuchen respetuosamente el relato de los recuerdos de cada participante.

Para que los niños recopilen más datos personales de cuando eran más pequeños, se realizaran una serie de cuestiones como:

¿Qué personas pueden ofrecerte información de tu pasado?

¿Hay algún objeto, juguetes, etc. que les proporcione recuerdos de la historia personal?

Sesión 2

- Es recomendable que los niños pregunten a sus padres, tíos, abuelos y hermanos acerca de lo que hacían cuando eran pequeños.
- Para recoger esa información es conveniente hacer un guión de entrevista.
- El guión será elaborado entre el docente los alumnos.

Algunas sugerencias de las preguntas para el guión de la entrevista:

- 1- ¿Dónde nací?
- 2- ¿Cuándo nací?
- 3- ¿Por qué me pusieron el nombre que tengo?
- 4- ¿Qué significa?
- 5- ¿Cuáles fueron mis primeras palabras?
- 6- ¿Qué me gustaba jugar cuando era bebé?
- 7- ¿Cuál era mi juguete preferido?
- 8- ¿Quiénes eran mis amigos?
- 9- ¿Cuál era mi comida que más me agradaba?
- 10- ¿Quiénes fueron mis padrinos?
- 11- ¿A qué edad aprendí a caminar?
- 12- ¿A qué edad aprendí a hablar?

Al hacer el guión comentar al grupo que los signos de interrogación nos dicen que lo escrito es una pregunta.

(Elaborar dibujos muy claros de las preguntas, para que los niños y las niñas sepan lo que van a preguntar a su mamá y papá. Por ejemplo un bebé, un juguete, un plato para comer, etc. También puedes redactar preguntas más cortas. Los que no saben escribir, se apoyan en los dibujos).

Realicen la entrevista en parejas, para que los alumnos se ayuden mutuamente. (Conviene explicar a los niños que se puede registrar y guardar la información a través de dibujos, palabras o notas).

Una vez recopilada la información, se ordenan las respuestas y/o dibujos de acuerdo al orden de las preguntas y se presentan a los compañeros.

Es importante que cada pareja se reparta la tarea y entre los dos, expliquen al grupo lo que han investigado.

Una vez que todas las parejas hayan terminado de presentar los resultados de sus entrevistas, analicen qué dificultades tuvieron y qué podrían hacer para resolverlas en entrevistas futuras.

RECURSOS

- Entrevista impresa.
- Fotografías.
- Cuaderno.
- Lápiz.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Prepara algunas preguntas para realizar entrevistas.

Identifica la información con que cuenta.

Ordena la información que tiene ayudándose de dibujos o algún otro apoyo.

Expone su trabajo con claridad apoyado con el material que preparó.

ESTRATEGIA 7 “MI LÍNEA DE VIDA”

EJE CURRICULAR

Aprender a aprender.

COMPETENCIA

Compara, selecciona y evalúa diversas fuentes y métodos de obtención de información para conocer la realidad.

Reconoce y busca información al observar en diferentes fuentes, la ordena y clasifica.

OBJETIVOS

La línea de vida permite comprender la secuencia del tiempo y establecer vinculaciones entre diversos acontecimientos sociales.

ESTRATEGIAS

Sesión 1

Observar en su libro Integrado unas líneas del tiempo. págs. 144 a 145.

Elaborar la línea de vida. En este diseño de la línea de vida se podrán utilizar hojas, según los momentos a registrar. Los acontecimientos se ilustran.

¿Qué cosas importantes nos han pasado?

Mi línea de vida.

La línea de vida permite comprender la secuencia del tiempo y establecer vinculaciones entre diversos acontecimientos sociales.

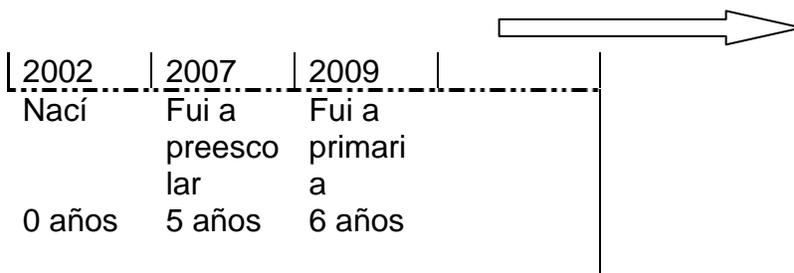
Pregunta a los niños si les gustó realizar la investigación acerca de sus primeros años y de los cambios que han tenido desde que eran más pequeños.

Proponles elaborar su línea de vida. En ella se marcan los acontecimientos principales, los cambios que ha tenido cada uno, las enfermedades, los nacimientos de hermanos, el pase de año, los éxitos en la escuela, los viajes y cualquier evento que consideren importante.

Dibuja una línea horizontal en el pizarrón o en hojas de rotafolio y representa los acontecimientos más importantes de tu propio desarrollo, desde el nacimiento hasta tu edad actual. Escribe la fecha en que te sucedieron diversos acontecimientos y la edad que tenías.

Ejemplo:

Línea de vida de "Lupita"



Traza otra línea e invita a alguien del grupo para que participe con su línea de vida. Pregúntale lo que hacía cuando era bebé, cuando empezó a caminar o al ir a la escuela.

Anota su edad aproximada. Para orientar la actividad, también pueden observar en su Libro Integrado Primer Grado unas líneas del tiempo. Págs. 144 a 145.

Para elaborar la línea de vida se pueden utilizar hojas tamaño carta, dobladas a la mitad y pegadas una con otra.

En este diseño de la línea de vida se podrán utilizar unas 5 o 6 hojas, según la cantidad de momentos que los niños deseen registrar. Para mayor claridad, los acontecimientos se ilustran.

Es importante señalar que cada página debe tener un título que corresponda a lo que se ilustra. Se recuerda a los niños el uso del título que se forma con pocas palabras pero que dice mucho.

Sesión 2

Invitar a todos, niñas y niños a realizar su línea de vida.

Al hacer su línea de vida, los niños tendrán que decidir si empiezan por el momento actual o por su nacimiento, y qué momentos le interesa registrar.

Los niños y las niñas requieren de ayuda en la escritura de los datos y años. Ellos dibujarán sus diversos momentos de vida. La línea de vida se puede realizar a partir de ilustraciones de los diferentes acontecimientos que cada niño o niña ha vivido.

Reflexionar con las niñas y niños sobre cómo han cambiado y lo que no podían hacer antes, ahora sí.

Al terminar, cada niño muestra al agrupo lo que dibujó y explica cada o episodio de su vida.

Al finalizar las presentaciones, comenta al grupo que la narración de acontecimientos en orden cronológico, por medio de dibujos.

RECURSOS

- Libro Integrado primer grado.
- Hojas tamaño carta.
- Fotografías.
- Revistas.
- Resistol.
- Lápiz.

- Colores

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Reconoce que obtiene información de personas, libros, objetos y del medio.

Ordena la información que tiene ayudándose de dibujos o algún otro apoyo.

ESTRATEGIA 8 “MI VIDA EN UN LIBRO”

EJE CURRICULAR

Aprender a aprender.

COMPETENCIA

Muestra una actitud organizada, desde la planeación hasta la evaluación de la tarea para mejorar la calidad de su trabajo.

Muestra interés por organizar, terminar y revisar su trabajo.

OBJETIVOS

El alumno comprenderá la importancia de la autoevaluación; el trabajo permite reconocer lo que se ha hecho, lo que falta por aprender y lo que puede ser mejorado; es un elemento de la autonomía intelectual.

ESTRATEGIAS

Sesión 1

Después de haber desarrollado las estrategias anteriores, se les comentará que todas las evidencias del trabajo realizadas, servirán para su proyecto final. El Libro de vida.

Preguntas introductorias:

¿Qué cosas aprendieron de cuando eran bebés y que no sabían antes?

¿Cuáles son las partes más importantes de un libro?

(Autoevaluar el trabajo permite reconocer lo que se ha hecho, lo que falta por aprender y lo que puede ser mejorado; es un elemento de la autonomía intelectual.)

Invitar a los padres de familia a la presentación de trabajos individuales, en equipo y grupal.

Sesión 2

Después de la asamblea con los padres, realizar solo con los alumnos la evaluación del proyecto.

Discutan entre todos cómo vieron el trabajo realizado.

Pueden apoyarse en las siguientes preguntas:

- ¿Qué les gustó más del trabajo del proyecto?
- ¿Qué problemas tuvieron para realizarlo?
- ¿Qué cosas aprendieron de cuando eran bebés y que no sabían antes?
- ¿Cuáles son las partes más importantes de un libro?
- ¿Creen que sea necesario dividir el libro en secciones?
- ¿Qué otras secciones creen necesarias incorporar al libro de vida?
- ¿Para qué sirve hacer un libro?

Diseñar su libro de la vida. Con hojas de colores, blancas, cartulinas, fotografías, etc.

- ¿Cómo van a seguir enriqueciendo el Libro de Vida?

RECURSOS

- Recopilación de trabajos realizados por los alumnos.
- Hojas blancas y de colores.
- Cartulinas.
- Fotografías.
- Entrevistas.
- Engargolados.
- Resitol tijeras.
- Materiales diversos para su presentación.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Mantiene su atención en el trabajo por periodos de 15 a 20 minutos.

Siempre termina los trabajos que inicia.

Revisa su trabajo para asegurarse de que está completo.

Identifica lo que no sabe y muestra interés por aprenderlo.

Con base en los trabajos realizados, registra los avances de cada niña y niño.

ESTRATEGIA 9

“JUEGOS DE ARMAR”

EJE CURRICULAR

Actitudes y valores para la convivencia.

COMPETENCIA

Promueve la integración de todas/os a partir de la aceptación de las diferencias, así como la solidaridad para realizar acciones de beneficio colectivo.

Acepta y ofrece apoyo a quienes lo requieren.

OBJETIVOS

Que los alumnos practiquen la actitud de compartir y respetar, así como dar y recibir ayuda.

ESTRATEGIAS

Sesión 1

En esta actividad practicarán la actitud de compartir y respetar, así como dar y recibir ayuda.

Organiza a niñas y niños y entrégales un bote de juguetes para armar, que previamente estara preparado, para que construyan lo que más les guste. Recuérdales que hay que compartir el material.

Diles que primero tienen que pensar qué van a construir.

Pueden hacer un dibujo para luego guiarse ya con el material concreto.

Construyan lo que más les guste, con juguetes para armar y compartir el material.

Sesión 2

En esta actividad practicarán la actitud de compartir y respetar, así como dar y recibir ayuda.

Organiza a niñas y niños para traer juguetes de su casa, para que expresen el cuidado que realizan con ellos; se agruparan por afinidad de tal manera que intercambien sus juguetes.

Con sus compañeros.

Explicarles que deben tener mucho cuidado, debido a que son objetos ajenos. Pueden hacer un dibujo del juguete que mas les haya gustado.

RECURSOS

Bote con juguetes armables.

Diversos juguetes.

Cuaderno.

Lápiz.

Colores.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Solicita ayuda en situaciones escolares.

Identifica algunas dificultades de sus compañeras/os y los apoya.

Comparte los materiales, espacios y actividades con sus compañeras y compañeros.

Participa en actividades donde se manifiesta su solidaridad ante otros grupos.

Niñas y niños muestran al grupo lo que construyeron.

Es importante que reconozca su esfuerzo y logros.

ESTRATEGIA 10 “PRESENTAMOS NUESTROS” LIBROS”

EJE CURRICULAR

Aprender a aprender.

COMPETENCIA

Planea, selecciona y utiliza diversos recursos y lenguajes para comunicar lo que sabe o ha investigado acerca de un tema y evalúa su exposición.

Escribe textos cortos, dibuja o modela para exponer lo que conoce de un tema.

OBJETIVOS

Los alumnos aprenderán a compartir los libros elaborados por ellos mismos y ayudarán a sensibilizar a sus padres para que respeten y reconozcan el valor de este tipo de publicaciones.

ESTRATEGIAS

Sesión 1 y 2

Presentarán los “Libros de vida” la mitad del grupo el día martes y la otra mitad el día jueves.

Enseñan su guía de entrevista.

Cómo colocar los libros.

Presenta su libro.

Entre todos decidan cómo acomodar el salón, cómo colocar los libros, si será necesario colocar los letreros de los nombres de cada niño o niña, o si se alcanzan a ver las portadas.

Ante los visitantes, cada niño(a) presenta su libro, explica qué partes lo forman, y lo que está escrito y dibujado en cada una de ellas. Comentan su interés por continuarlo y para que los acompañe en diferentes momentos de su vida escolar.

Los niños platican acerca de todo lo que hicieron durante el desarrollo del proyecto, enseñan su guía de entrevista, sus gráficas, sus dibujos, sus líneas de vida y sus textos. Hablan de lo que aprendieron.

Explican también qué información obtuvieron al entrevistar a sus padres y abuelos y cómo se sintieron cuando les hablaban de cuando eran pequeños.

Escuchan los comentarios de los adultos y comentan cómo se sintieron al realizar este trabajo. Les preguntan a sus padres, si agregarían algo al Libro de Vida.

RECURSOS

Libro realizado por los alumnos.

TIEMPO

3 horas.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

Escribe textos cortos, explicando lo que sabe de un tema.

Se apoya con dibujos o modelado para exponer su idea.