



**GOBIERNO DEL ESTADO DE SINALOA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 25**



**“DÉFICIT DE ATENCIÓN:
LOS ALCANCES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN CON CAMPO EN FORMACIÓN DOCENTE**

P R E S E N T A:

MARÍA DEL CARMEN OSUNA LIZÁRRAGA

Mazatlán Sinaloa

Noviembre de 2009.

DEDICATORIA

A Dios, por permitirme disfrutar de la vida y realizar mis sueños.

A la memoria de mis padres, por el tiempo que vivimos juntos, que hoy son bellos recuerdos.

A mi familia, que con su amor y apoyo sembró en mí la conciencia de superación.

A mis maestros, que me hicieron crecer con su ejemplo y en especial al profesor Hernando Hernández por su valiosa asesoría, dirección en el trabajo de investigación, por su paciencia y compartir conmigo sus conocimientos.

A los maestros, que dedicaron su tiempo a la lectura y revisión del trabajo.

A todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron o participaron en la realización del trabajo.

A esa personita que fue mi motivo, mi inspiración, para la realización de este trabajo.

Hago extensivo, a todos, mi más sincero agradecimiento.

¡ G R A C I A S !

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN -----	1
Justificación-----	3
Planteamiento del problema de investigación-----	6
Objetivos-----	11
Metodología-----	14

CAPÍTULO I. UN ESTUDIO DE CASO-----**19**

1.1. Conociendo a “F”. -----	20
1.1.1. Los primeros acercamientos al problema -----	21
1.1.2. Pronóstico acertado-----	23
1.1.3. Saber y práctica-----	25
1.2. Un acercamiento a “F”-----	26
1.2.1. El apoyo oficial -----	27
1.2.2. La mamá de “F” -----	30
1.2.3. La figura paterna-----	31
1.2.4. En los pasillos -----	33
1.3. Una escuela integradora-----	37
1.3.1. Los niños normales -----	41
1.3.2. Los padres intervienen -----	42
1.3.3. Una nueva responsabilidad -----	44
1.3.4. La reunión -----	45

CAPÍTULO II. EL CONTEXTO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA-----**48**

2.1. La necesidad de la participación social en la educación -----	48
2.2. Líneas nuevas en el pensamiento pedagógico latinoamericano -----	50
2.3. Patología de la educación fines de los 70s. a los 80s. -----	53
2.4. Primicias del cambio educativo, década de los, 80s hasta inicios de los años 94-----	56
2.4.1. La Reforma en México-----	58
2.4.2. Reforma Educativa e Integración -----	61
2.5. Cambio Político y Educativo en nuestro país-----	63
2.6. Revolución Educativa (2000-2006)-----	65
2.7. La integración de los alumnos con necesidades	

educativas especiales a la escuela regular-----	68
2.8. La integración escolar y la familia en la comunidad: una Realidad Socioeducativa de hoy -----	70

**CAPÍTULO III. EL TDA/H: DEL PUNTO DE VISTA MÉDICO
AL SOCIOCULTURAL -----76**

3.1. Antecedentes históricos-----	76
3.2. Diagnóstico indicado por un especialista -----	79
3.3. Conceptos y manifestaciones del TDA/H-----	81
3.4. La influencia genética y sociocultural en el desarrollo del TDA/H -----	87
3.4.1. Factor químico y eléctrico del cerebro -----	88
3.4.2. Factor genético -----	92
3.4.3. Factor biológico-----	93
3.4.4. Factor ambiental o externo -----	95
3.5. ¿Déficit de atención? ¿O atención breve? -----	100

CAPÍTULO IV. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL----- 108

4.1. El reconocimiento del proceso educativo-----	108
4.2. Las funciones psicológica superiores -----	110
4.3. Las esferas reguladoras del psiquismo -----	115
4.4. De lo interpsicológico a lo intrapsicológico-----	119
4.5. Los órganos de los sentidos no constituyen todo su contenido en el proceso psíquico-----	125
4.6. Interrelación entre el Lenguaje y los Procesos Psicológicos Superiores -----	128
4.7. Zona de desarrollo próximo-----	130

CAPITULO V. LAS ESTRATEGIAS ----- 133

5.1. Diagnóstico -----	133
5.2. Los objetivos-----	134
5.3. Estrategias de socialización -----	135
5.4. Estrategias de lectura -----	136
5.5. Estrategias de expresión oral -----	137
5.6. Estrategias de escritura-----	137
5.7. Estrategias de matemáticas-----	138

5.8. Participación comunitaria-----	140
5.9. La estrategia de intervención familiar -----	143
5.10. Logros-----	144
5.11. ¿A dónde van los niños “F”? -----	146
CONCLUSIONES -----	148
BIBLIOGRAFÍA-----	151
ANEXO 2 -----	153

INTRODUCCIÓN

Consideramos que el hombre se educa desde el momento de su nacimiento en el seno del hogar; de forma diferente y espontánea en su relación con el entorno social que le rodea; y de forma planificada, organizada, sistemática y coherente en las instituciones educativas a las que se incorpora.

El material que ofrecemos está dirigido precisamente al análisis de esta problemática partiendo de esta introducción en la que se aborda un concepto esencial, básico, la formación del hombre en la sociedad.

Como se aprecia, se hace referencia a una dirección pedagógica en la formación del hombre a que se aspira. En la práctica, acercarse a ella es problema de conocerla bien, de conocer a los alumnos y saber cómo es el abordaje metodológico. En esta tarea pedagógica sucede que de una forma u otra cada educador actúa según un modelo de cómo considera que debe ser el niño. De igual forma actúa la familia. Sin embargo, no quiere decir que todos estemos educando hacia los mismos fines.

El presente trabajo aborda el tema del Déficit de Atención en los niños que ingresan a la educación primaria. Parto del supuesto de que muchos de los problemas que se presentan al integrar a estos niños al aula regular, derivan de la concepción que se tiene del déficit de atención, entendido generalmente como un defecto biológico que relega al niño a los centros de atención psicológica, sin considerar el carácter constitutivamente sociocultural de la educación.

En el capítulo I se presenta, la experiencia de integrar a un niño con necesidades educativas especiales, al primer grado en la escuela primaria regular.

En el capítulo II, se estudian las posibilidades reales que tiene la escuela mediante la estrategia de integración educativa; selección y utilización adecuada de la metodología en la labor educativa de integrar a los niños con necesidades educativas especiales.

En el capítulo III, se aborda el conocimiento del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA/H) como consecuencia de factores sociales, económicos, familiares, educativos, psicológicos y ambientales.

En el capítulo IV, se hace énfasis en el papel rector que le corresponde a la escuela primaria regular; partiendo de la unidad necesaria que tiene que darse entre el proceso de enseñanza y el de formación cognitiva y afectiva.

El capítulo V, se realizó un diagnóstico donde se identificaron las dificultades y fortalezas en un niño F que padece Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, adecuando la enseñanza a su estilo y ritmo de aprendizaje, a través de diferentes recursos, técnicas y actividades, incluyendo como conclusión el resultado obtenido de estas estrategias aplicadas, logrando una excelente respuesta.

Justificación

Las condiciones históricas en que vive México están marcadas por una dinámica que involucra procesos de cambio, transformaciones o reajustes sociales constantes, sobre todo en el plano educativo.

Dichos cambios se asocian muchas veces a intentos o a la realización efectiva de reformulaciones de la política educativa y a la revisión de determinados valores sociales importantes en los que se sustenta esa política.

Consideramos que la educación como fenómeno social históricamente desarrollado y como núcleo del proceso socializador, ejerce una influencia decisiva en la formación del hombre; es necesario tener presente las particularidades individuales de los educandos, consolidando lo mejor, lo esencial para el desarrollo del sí mismo y de la sociedad.

Los procesos de perfeccionamiento de la educación desarrollados en nuestro país, operaron en el diseño de aspectos muy importantes de la vida escolar, tanto en las generalidades como en la estructura y en la solución de importantes insuficiencias del Sistema Nacional de Educación, lo que permitió elevar sensiblemente la organización de la labor educativa y la calidad de la misma.

Los propósitos principales de la reforma educativa en la educación básica se definieron como encaminados a:

“mejorar la calidad del servicio educativo y fortalecer la prestación que se da en el servicio educativo. Se busca asegurar que todas las niñas y

*los niños independientemente de sus características individuales, de su condición social, de la región en la que vivan o del grupo étnico al que pertenezcan, tengan la oportunidad de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y de esta forma desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos”.*¹

Para el logro de estos propósitos se implementaron una serie de acciones, como la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio, la producción y diseño de materiales educativos, los procesos de actualización de docentes y directivos y las formas de enseñanza del docente en el aula; a su vez, se realizó un replanteamiento para la atención a grupos marginados y en situaciones de riesgo social y fracaso escolar.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 planteado por el Gobierno del presidente Vicente Fox y como parte de una nueva ruta político-educativa, se consolidan acciones encaminadas a lograr la equidad y establece que se promoverá y fortalecerá el desarrollo y atención de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad con el fin de equiparar la integración plena en todos los ámbitos de la vida nacional.

Los esfuerzos seguidos para atender educativamente a estas personas han transitado, por lo menos legalmente, de un modelo asistencial a un modelo terapéutico, y de éste a un modelo educativo cada vez más incluyente; donde se da reorientación, tanto a los servicios y centros de educación especial, como a las funciones y características de la escuela regular.

1GARCIA, Ismael et al. *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principio, Finalidades y Estrategias*. Pág. 9

Sin duda, la escuela en México ha iniciado un proceso de transformación interna y externa donde los servicios de educación especial han intentado llegar al 100% de las escuelas regulares.

Desafortunadamente, los grandes esfuerzos realizados, no han impactado de forma productiva en los planteles y en las propias aulas donde se gesta la verdadera práctica. Tradicionalmente el aula cuenta con grupos de 25 a 35 alumnos considerados todos “*normales*” que al interactuar, manifiestan la existencia de diversidad, y dentro de estos grupos también hay niños o niñas con Trastornos de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, que al no ser canalizados con profesionales externos o al ubicarse en planteles que no cuentan con el soporte adecuado de los especialistas de los Servicios de Apoyo (llámese USAER, CAM u otro) dejan la tarea educativa al profesor, que no ostenta el perfil para dar la atención adecuada y pertinente a este tipo de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Hacer realidad un proyecto de escuela integradora va más allá de admitir niños y niñas con necesidades educativas especiales, sabemos de antemano que la presencia de estos niños en la escuela, supone un paso importante y necesario de aceptación y respeto, donde se reconozca el hecho de que todos somos diferentes con igualdad de oportunidades.

Pero abrir la escuela para todos los niños y niñas exige no sólo su inserción, sino también un modelo de escuela socializadora y normalizadora; una forma de entender al niño o niña para que reciban una educación de calidad, estas premisas previas aunque fundamentales y decisivas para la integración no son suficientes.

Una escuela integradora pretende llevar a cabo un proceso educativo integrado, donde el colectivo debe cuestionarse y replantearse en conjunto su estructura, su dinámica de funcionamiento y de trabajo; poner en práctica diversas estrategias pedagógicas, así como el uso de materiales adecuados con el fin de dar respuesta a las necesidades cambiantes de los niños que conforman dicha escuela.

La intención de este trabajo no es incursionar en el campo de la educación especial como peritos especialistas en la materia; el trabajo está centrado en el **Déficit de Atención y en los alcances de la teoría sociocultural** tomando en cuenta las problemáticas reales que viven los profesores en servicio, para dar la atención educativa que se requiere a estos niños y niñas y que de alguna forma se puedan brindar las herramientas mentales que permitan a ellos, adquirir aprendizajes que estén orientados a ser aplicados en su vida cotidiana y de esta forma mejorar su calidad de vida, promoviendo su integración a un contexto social.

Esto no es sólo una iniciativa personal, sino un compromiso constitucional, político y educativo; si hacemos historia, este proceso se impulsó de forma precisa en nuestro país en 1993, con la Ley de Educación que en el Capítulo IV del Proceso Educativo en su artículo 41, señala que la educación especial propiciará la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Planteamiento del problema de investigación

La integración educativa tiene como base, además del propósito central ético, derivado de los derechos humanos, el de los principios que orientan la

educación nacional; si bien es cierto, diversas experiencias se han plasmado y se han publicado en todo tipo de medios escritos y electrónicos, la realidad que se vive en el aula dista mucho del discurso.

La mayoría de las escuelas regulares urbanas y más aún las rurales carecen de información necesaria para trabajar con niños con necesidades educativas especiales. Los profesores que no cuentan con servicios especializados o con una adecuada intervención de seguimiento y apoyo de los especialistas, asumen hacia los alumnos con estas características actitudes de desinterés o disimulo, los aíslan ignorándolos, o los excluyen de las actividades cotidianas del grupo.

Motivado por intereses de índole personal, el maestro que desea obtener mayor puntaje en carrera magisterial, lleva un seguimiento individual y hace registros cotidianos y diagnóstico psicopedagógico, apoyado por las psicólogas adscritas a los centros educativos donde hay niños con necesidades educativas especiales (NEE). Estos puntos sumados a su calificación modifican la motivación y el interés por el niño pues lo que se procura es acceder a un cambio de nivel que se traducirá en incremento salarial. Aquí es cuando entra la preocupación por saber cuáles son los requisitos que debe cumplir el maestro y cuáles son los trabajos y evaluaciones que debiera tener el alumno. En realidad se trata de procesos que llevan al maestro a cometer errores que van a marcar de una manera desfavorable el desarrollo educativo y social del niño.

Se menciona lo anterior porque en la práctica conozco grupos en los cuales hay niños con necesidades educativas especiales que han sido excluidos de la educación formal debido a que sus maestros no poseen herramientas para trabajar con ellos. Estos niños ocupan un lugar más dentro del aula de clases

pero no encuentran respuestas a sus inquietudes y deseos, pues por parte del maestro la solución más fácil es que el niño vuelva a cursar el grado para que alcance la madurez adecuada, al nivel de la mayoría de sus compañeros.

Sabemos de antemano que es indispensable que los docentes se integren a los procesos educativos que oficialmente están establecidos, ya que niños especiales no sólo son aquellos que presentan algún tipo de discapacidad congénita o conductual, sino todos los niños y niñas que nacen a diario y que ingresan año tras año a la escuela regular. Como adultos, debemos aprender a respetar esas diferencias individuales para que se puedan utilizar de manera correcta los conceptos: “*Desarrollo Integral del Niño*” y “*La Integración Escolar*”.

La capacitación en este sentido es indispensable, pero mantenerse al día no solamente es leer información o tenerla en una carpeta por si alguien pregunta. Mantenerse al día significa comprometerse con la función que se ejerce, buscar información, conocerla a fondo y lo más importante: ponerla en práctica considerando que cada niño es diferente y tiene una necesidad distinta a la del otro aunque tenga la misma edad, sexo y comparta el mismo contexto.

Elaborar este trabajo implicó manejar un sustento legal donde se da referencia de cómo México y específicamente el Estado de Sinaloa han reorientado sus servicios y cómo la escuela regular ha tenido que sopesar este mandato de gobierno. Implicó también considerar el marco contextual, conceptual y teórico que da fundamento a los propósitos legales, e involucró nuestra intención de analizar los problemas reales que vivimos en el aula.

El espacio en que se realizó este trabajo, su contexto, es la escuela “18 de Marzo” turno matutino que funciona con la clave 25EPR033IV de la Secretaría de

Educación Pública y está adscrita a la Zona 026 del Sector VI. Se ubica en la calle Primera Galeana No.1 de la colonia Montuosa en el puerto de Mazatlán, Sinaloa. El personal que la atiende está conformado por la Directora, nueve docentes frente a grupo, un maestro de Educación Física, un maestro de Educación Tecnológica, uno de Educación Artística y dos Auxiliares de Intendencia.

La institución se encuentra situada en una comunidad donde hay pocos jardines recreativos. Precisamente por no contar con estos espacios recreativos, se practican deportes como fútbol, béisbol, basquetbol y lucha libre fuera de esta comunidad. Ésta carencia puede ser una de las causas que sea una comunidad donde se detectan graves problemas de drogadicción, alcoholismo y prostitución. Tenemos que en su mayoría es una población con un nivel económico bajo y que los sueldos mensuales varían pero en su mayoría son sueldos establecidos como mínimos.

Esto determina que las viviendas se caractericen por ser sencillas, construidas en su mayoría por materiales como cemento y ladrillo, material del que está hecha también la escuela aunque cuenta con todos los servicios básicos como agua, luz, teléfono, drenaje, etc.

La colonia Montuosa, donde se ubica, fue fundada en el año de 1970. Sin embargo la institución educativa, que ahora forma parte del programa “Escuelas de calidad” tiene, al momento de escribir este trabajo, una antigüedad de 70 años pues fue inaugurada por el Presidente de México Lázaro Cárdenas del Río en el año de 1939.

Antes de iniciar el trabajo se hizo un estudio de las familias que concurren a la escuela y los alumnos inscritos en el primer ciclo, correspondientes a primero y segundo grado de educación primaria, del periodo escolar 2007-2008. Se prestó especial atención a los niños con Necesidades Educativas Especiales y a las características:

- La aceptación o rechazo de los padres, madres de familia y la comunidad escolar.
- Las relaciones interpersonales que se gestan al interior del grupo.
- El apoyo, encaminado a la integración que se da en la escuela a estos niños, para su adaptación a su contexto social y comunitario.

Por otra parte se tomó un enfoque conceptual que considera la práctica educativa como punto de partida en el análisis de la realidad escolar, lo cual permite un acercamiento a los problemas de mayor preocupación para los maestros de grupo. Especialmente se analizaron:

- Los conceptos que se tienen y deben tener sobre necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (ser y deber ser).
- Las problemáticas que se viven en el trabajo del aula.
- Los componentes esenciales del proceso educativo escolarizado.
- Las estrategias didácticas que se utilizan para trabajar la integración educativa a los grupos regulares.

Esto me permitió conocer los elementos teórico-metodológicos que manejan los maestros en servicio al enfrentar la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales de niños con o sin Hiperactividad. Propició además que me pudiera remitir al aula, conocer los procesos que en ella tienen lugar y las dinámicas que se generan para favorecer la integración educativa en un grupo regular. Sin embargo, el trabajo está enfocado a aspectos específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del propio currículo escolar, de los procedimientos de evaluación y de la relación que se da entre escuela, aula y padres/madres de familia.

OBJETIVOS:

Objetivo general

- Definir los alcances de la teoría sociocultural en el tratamiento a niños con Trastornos con déficit de atención (TDA/H).

Objetivos específicos

- Analizar la existencia de un reconocimiento real en la transformación de las prácticas educativas y del funcionamiento y organización de las escuelas para atender las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos y alumnas.

- Experimentar formas de colaboración profesional al interior de los planteles cuando se cuente o no con Servicios de Educación Especial.

- Identificar las condiciones bajo las cuales se ha establecido el vínculo escuela-familia en contextos integradores.

- Investigar y definir cómo los maestros y maestras en servicio, que atienden el primer ciclo educativo del nivel de primaria, conocen y/o utilizan las estrategias de trabajo para integrar en un grupo regular a niños y niñas con Trastornos de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.

- Comprender los fundamentos e implicaciones de la Integración Educativa y de las Necesidades Educativas Especiales.

Dada la información que se tiene acerca del Déficit de Atención como un trastorno provocado por factores como los siguientes:

- Neuro- biológico
- Químico
- Genético
- Ambiental

Se podría pensar que el entorno no es importante, sin embargo, el presente trabajo enfatiza las dos siguientes **preguntas centrales**:

- ¿Es considerado el TDA/H un trastorno porque así se justifican ciertos factores socio-culturales, tales como la poca habilidad de padres y maestros para manejar niños que presentan conductas inusuales en su entorno?

- ¿Pueden llegar a transformarse las conductas de los niños diagnosticados con TDA/H a partir de un ambiente propicio y un tratamiento socio-cultural adecuado y favorable proporcionado por padres, maestros y otros adultos que conviven con ellos?

La idea principal que defiende en este trabajo es que si nos sujetamos solamente a la idea de que el TDA/H es un trastorno biológico que nada tiene que ver con una cuestión socio-cultural, caeríamos en el retroceso de enviar a niños diagnosticados con este trastorno a escuelas especializadas, en donde únicamente se atendieran niños considerados como diferentes. Es por eso que enfatizo que es posible integrar a estos niños a la escuela regular, partiendo de la premisa de que el contexto, la convivencia, el intercambio, el ejemplo, la motivación y un buen trato, son factores determinantes para la integración socio-cultural. Defiendo, en consecuencia, las tres siguientes **hipótesis**:

- Los índices del TDA/H son mayores en “*culturas exigentes*”, que en sociedades en las que los menores están sujetos a reglas más flexibles, como una dinámica familiar problemática, un salón de clases sobrepoblado, una maestra que soporta exceso de trabajo y problemas económicos, sociales y culturales.
- Es posible integrar a la escuela regular a niños con TDA/H, en la medida que los adultos que conviven con ellos, principalmente padres y maestros, conformen una influencia sociocultural que permita que las conductas que los caracterizan se modifiquen a fin de privilegiar su ser social, capaz de convivir e interactuar con el medio que los rodea en sana armonía con todas las personas con las que se relacionan, proporcionándoles así las oportunidades de desarrollo que requieren a fin de alcanzar una vida adulta plena.
- El problema de los adultos (principalmente padres y maestros) que conviven con niños que padecen TDA/H, no es si hacen o no los esfuerzos para ayudarlos. Lo que importa es que realmente tengan los conocimientos sobre el trastorno y organicen formas para trabajar adecuadamente con el niño.

Metodología

La orientación metodológica de este trabajo fue resultado de integrar un enfoque conceptual constructivista y social de la enseñanza y el aprendizaje escolar, con herramientas de investigación cualitativa.

Se ha podido observar que los profesores tienen diversas opiniones y conocimientos sobre el desarrollo de los niños y niñas y cómo construyen estos aprendizajes. Estos juicios y pre-saberes que los maestros poseen, influyen definitivamente en sus formas de enseñanza, por lo que suelen dejar de lado que la escuela no sólo influye en el rendimiento escolar de los niños, sino también en la forma en que organizan sus pensamientos e ideas e incluso en cómo interactúan con la sociedad.

Es común observar que año tras año los maestros y maestras del estado de Sinaloa tienen Cursos Nacionales de Actualización, Cursos Estatales de Actualización además Talleres Generales de Actualización y una guía con diferentes temáticas, misma que envía la Secretaría de Educación Pública y Cultura a nivel estatal, con el propósito de que los colectivos docentes reflexionen en torno al:

- Quehacer de la escuela.
- Fortalecimiento del proceso de planeación estratégica para la resolución de problemas.

- Trabajo en equipo y otras competencias necesarias para la organización y funcionamiento de una escuela distinta, de una escuela que se compromete con la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Sin embargo muchos maestros no aplican en el aula las estrategias y sugerencias ofrecidas en estos Talleres de Actualización, ignorando el conjunto de habilidades propuestas en busca de una Escuela Digna e Integradora, conocimientos que incluso son útiles para su desarrollo personal y para la expansión nacional de conductas de tolerancia y de aprendizaje incluyente.

En este sentido fue importante reflexionar y registrar la manera en que abordamos la enseñanza, la claridad que tenemos de los objetivos, el manejo de los contenidos, la metodología del trabajo puesta en marcha, y esclarecer la influencia de estos factores en los aprendizajes de los alumnos y alumnas, particularmente de aquéllos con Necesidades Educativas Especiales, haciendo mención de las adecuaciones curriculares propuestas, de la manera en que se han llevado a cabo y de sus resultados.

Lo anterior también nos permitió tomar una serie de decisiones para conocer y evaluar aspectos relacionados con las estrategias que se utilizaron a fin de tener un mayor dominio de las actividades de integración, de los apoyos que se necesitan para esta tarea y de la motivación que manifiestan los alumnos cuando realmente son atendidos.

Según Peter Woods, los maestros son los mejores etnógrafos ya que tienen los elementos necesarios para realizar estudios en el ámbito educativo, siendo uno de ellos, el conocimiento pedagógico. Sin embargo mi punto de partida no fue la etnografía, porque desde el diseño de investigación dediqué las primeras fases

a confrontar los diversos resultados de la consulta bibliográfica a fin de tomar postura y de tratar de manera pertinente la información sobre la temática elegida.

Es por eso que se deja para el quinto capítulo la descripción de los resultados de aplicar la técnica de la observación participante a un estudio de caso considerando un grupo del primer ciclo del período escolar 2007-2008. La observación fue realizada en la Escuela Primaria “18 de Marzo” cuya ubicación y características sociales detallo en páginas anteriores.

Cabe aclarar que si bien la observación se centró en lo sucedido con el caso estudiado, no se descuidó el contexto y se confrontó permanentemente con el análisis de la opinión docente y de la práctica cotidiana de todos los profesores de la escuela, especialmente en su relación con los alumnos que presentan el TDA/H. Tampoco se descuidó cómo evoluciona la relación que guardan estos niños con sus compañeros, maestros, padres de familia y con la organización escolar.

Dado que la finalidad de la investigación es cualitativa, se realizó un análisis de tipo deductivo-inductivo (descriptivo) porque se partió del quehacer cotidiano, de la visión o conocimiento que posee el maestro acerca de los conceptos relacionados con las (NEE), de los problemas que enfrenta el profesor ante el niño con (NEE), de las estrategias didácticas que utiliza para integrarlo al ambiente del aula, y de su conocimiento acerca de las adecuaciones que tiene que realizar. De esta manera se rescató, mediante una bitácora, el seguimiento dado en cada parte del proceso, los resultados de la aplicación de instrumentos de evaluación como cuestionarios y el análisis de documentos administrativos (planeaciones curriculares, diarias, semanales y quincenales).

Considerando la perspectiva teórica que asumo, según la cuál ningún individuo humano puede vivir aislado del medio social, realicé además, de manera indirecta, observaciones sobre los maestros de la escuela en una especie de diario de campo. En otras palabras, fui un “*Observador-Participante no Conocido*” una persona que pertenece a la comunidad educativa pero que observa sin que los observados sepan que está realizando esa tarea, con la finalidad de que no se distorsione la espontaneidad del comportamiento y de las respuestas.

Fue importante registrar las conductas de los maestros para entender a la escuela como el contexto general donde se desenvuelven los alumnos. Además fue muy ilustrativo confrontar estas observaciones con el análisis de documentos como las planeaciones curriculares de cada uno de los maestros y maestras. Esta técnica, conocida como triangulación, permite una mayor fiabilidad de los resultados ya que compara las unidades de análisis y permite la construcción de categorías a partir de interpretar elementos como la perspectiva curricular, la actitud y las situaciones en el contexto escolar.

Los cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos, observaciones, etc., no determinan el resultado absoluto pues este podría considerarse un trabajo de investigación-acción analizado como estudio de caso en el que se emplearon diversas herramientas etnográficas durante el proceso de investigación, herramientas que ayudaron a dar un panorama y tener una visión del caso estudiado.

En este punto se trabajó la teoría y la metodología como un conjunto pues el enfoque socio-cultural con su énfasis en el signo y en lo específico de cada ser humano embona perfectamente con la observación y la interpretación, lo que permite explicar los cambios del niño desde diversas perspectivas:

- Su desarrollo cognitivo.
- La relación que se da entre él y sus compañeros.
- Su relación con su contexto social

Además, reconocer que las necesidades educativas especiales requieren un enfoque interactivo que considere las relaciones entre el alumno, el contexto escolar y el familiar, y que igualmente se entienda que éstas no son estáticas, ni absolutas, sino relativas y cambiantes, sólo puede hacerse mediante un método y una teorías que trabajen juntas en la comprensión de un determinado contexto escolar y sus influencias en los educandos.

En este marco se hace un análisis de la teoría sociocultural y su influencia en el contexto social y cultural de los niños, compartiendo la idea de que el conocimiento no se construye de forma individual, sino en lo colectivo. Según Vigostky, los niños están provistos de ciertas funciones elementales, que se transforman posteriormente en funciones mentales superiores y se logran a través de la interacción y el apoyo que brinda el adulto (en palabras de Bruner) *“andamiaje para el basamento de esas herramientas mentales”*.

En el caso de los niños integrados se puede aplicar la premisa de este teórico, quien establece que los niños pueden ser capaces de demostrar un nivel más alto de competencias cognitivas bajo la guía de compañeros y adultos más capaces.

CAPÍTULO I

UN ESTUDIO DE CASO (La experiencia de integrar a un alumno con TDA/H a primer grado).

El grupo está conformado por 18 niños de entre 6 y 7 años de edad. De los 18, cinco son hijos de padres divorciados, cinco tienen padrastro, cinco son hijos de madres solteras y tres pertenecen a familias de uniones conyugales estables. Hay una niña que se encuentra en situación de visita, su adscripción corresponde a segundo grado y es huérfana de padre y madre, a cargo a un familiar (tío) como tutor.

Durante la clase el grupo interactúa bien, es cooperador, trabaja, pero sólo cuando se encuentra ausente el niño F. Cuando el pequeño F asiste, los demás se distraen fácilmente, lo siguen con la mirada, se unen a él en una indisciplina frecuente y hasta desesperante.

Los niños comienzan a darle gran importancia al criterio que de él se tiene en la escuela: que “está tonto”, que es “*como loquito*”, oyen a la directora que lo llama “*chingalito*” y se suman a las pocas actividades que desarrolla cuando participa. Es necesario mantener unido al grupo y prever una mayor frecuencia de trastornos académicos y sociales. Se imponía la necesidad de aplicar alguna estrategia de intervención pero de ¡ya!

La contradicción entre esta necesidad y las cualidades individuales de los educandos agravaron la dinámica grupal ya que a F todo le festejaban y el niño hacía más evidentes sus deficiencias.

1.1. Conociendo a “F”

F es un niño hijo único de seis años de edad. Nació aquí en la ciudad de Mazatlán. Su madre y abuela decidieron inscribirlo en esta escuela, por la amistad que existe entre el personal, la abuela y maestra del niño.

Este alumno asiste desde los 40 días de nacimiento a la guardería, luego al Jardín de Niños y en el período 2007-2008 a la escuela primaria. Sus padres se divorciaron cuando él estaba en preescolar y la separación resultó traumática para el niño. Así lo considera la abuela, porque el niño, a partir de esa fecha, no quiso participar en ninguna actividad escolar.

Fue llevado y atendido por médicos del Centro Alpha Biótico “Vida Plena” y luego por el neurólogo José Luís Meléndrez Chávez, quien extendió un reporte clínico: **“Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad-impulsividad y pobre Aprovechamiento Escolar”**. El tratamiento médico es costoso y la mamá no le da continuidad. Después llevó al niño con otro médico que es homeopático. Sin embargo, debido a la falta de atención y a la inquietud conductual que presentaba dentro y fuera del grupo, su proceso de asimilación cognoscitiva era muy lento. Además, continuamente se estaba exponiendo al peligro para llamar la atención.

La situación corría el riesgo de afectar no sólo el desempeño escolar del niño sino el del grupo completo. Ante tal situación, decidí investigar documentalmente acerca del trastorno y de las posibles estrategias de *“Integración Educativa”*.

1.1.1. Los primeros acercamientos al problema

Lo primero que hice fue consultar a un maestro conocido que realizaba actividades de apoyo en una escuela federal para que me facilitara algunos libros del programa de integración educativa, platicándole del problema encontrado.

Al darle a conocer mi intención, apreció el interés que me movía, y externó que había pocos maestros que se interesaran en buscar no sólo ayuda sino en conocer por iniciativa propia las estrategias de integración educativa.

Lo cuestioné al respecto: ¿Tienen disposición los maestros de esta escuela?

--Yo diría que resignación --respondió--. No les queda de otra. La mayoría de los niños que tenemos los mandan por parte de la supervisión. Al principio yo tenía muchos problemas con los maestros del plantel, los maestros se quitaban la responsabilidad de los niños enviándolos al aula de apoyo toda la tarde, quejándose de que no podían atenderlos porque se retrasaban y hasta me hacían sentir culpable por haber asumido la responsabilidad del aula de apoyo, ya que los niños con NEE son enviados a esta escuela. Inclusive hasta el director se ponía de parte de los maestros y me cargaban todo el compromiso, desde las evaluaciones psicopedagógicas y hasta los contenidos y los materiales didácticos que utilizaban. Yo, desde el aula de apoyo, le realizaba las adecuaciones por escrito a cada maestro para que las anexaran a la planeación curricular.²

Entonces empecé a aprovechar los Talleres Generales de Actualización (TGA) para hacer comentarios acerca de la función y la responsabilidad que tienen hacia los niños (NEE), tanto el maestro del aula regular como el maestro de

² A partir de aquí elimino las preguntas y enlace en un solo texto las respuestas del maestro (en cursivas).

apoyo. Pero no lograba nada, hacían oídos sordos y los niños continuaban toda la tarde y de todos los grupos conmigo.

Llegó el momento en que cambié la dinámica y realicé un horario para cada grupo, y ahora entro a apoyar el contenido que la maestra y yo determinamos para el niño, pero aun así no están contentos. En las reuniones informales los maestros así lo manifiestan.

A los maestros no les pareció mi cambio. Empezaron a comentar a mis espaldas que yo ya me había cansado, que los otros niños, el resto del grupo, se iban a distraer, bueno dijeron bastantes pretextos.

El director habló conmigo molesto y le expliqué la situación. Aun así no se mostró convencido y me di cuenta de que, como es la cabeza principal, protegía a los demás maestros de alguna manera. Quiero comprender que es porque no quería que se suscitara algún problema, pero al final en el niño con NEE nadie pensó ni piensa.

-Mira, Carmen. Yo hago las adecuaciones curriculares, yo los oriento en cuanto a actividades, busco que ayuden a desarrollar habilidades en el niño con (NEE); favor que me pide cada maestro lo apoyo de la mejor manera, pero no me vas a creer que no doy gusto.

Los maestros no querían aceptar que todo se hacía por el bien del niño con (NEE). Si a éste se le aísla, no se va a poder cumplir el propósito de integración.

Es así como lo estoy haciendo y, bueno, hay maestros que le ponen ganas pero sin temor a equivocarme, la mayoría de plano no quiere y por supuesto exponen muchos argumentos o pretextos.

El maestro no entiende que un psicólogo o un maestro de educación especial no son suficiente para ayudar a estos niños con (NEE), somos todos, maestro de aula regular, maestro de apoyo, director, padres de familia, etc.

El maestro me entregó los libros solicitados y me deseó la mejor de las suertes aclarando que debía estar preparada para enfrentar las posibles barreras y resistencias, porque estaba seguro de que van a surgir en el desarrollo de la experiencia, y sobre todo al buscar la cooperación entre los mismos compañeros docentes, ya que iba a encontrar incomprensión, burlas y hasta egoísmo, celos o envidia. *“N’ombre, te vas a dar cuenta de todo esto, mejor ya ni te platico, si no te vas a arrepentir”.*

1.1.2. Pronóstico acertado

Cuando platiqué con la directora acerca de mi necesidad de orientación y capacitación, propuse además que ésta no se realizara de manera personal y se hiciera extensiva a todo el personal ya que el proceso de inclusión también depende y corresponde a toda la comunidad educativa.

La respuesta de la directora fue: “No puedo dejar los grupos sin maestros. Asiste tú a una reunión que se realizará en la escuela “Juan Carrasco” acerca de educación especial y en mi lugar irá el encargado de la sala de medios”.

-Pero ¿por qué el maestro de aula de medios y no la directora o algún maestro que tenga niños con problemas o (NEE)?-, pregunté.

La directora mencionó que ella tenía otro compromiso y además me aclaró que en este plantel sólo a mí me interesaba lo relacionado con la educación especial.

En ese mismo momento le hice ver a la directora que hoy era supuestamente yo, pero mañana tal vez serían tres o más maestros los interesados, por las necesidades de nuestra realidad educativa. Le aclaré que era importante estar preparados y tener conocimientos para brindar una mejor educación integral y le recordé además que nuestra escuela pertenece al programa "*Escuelas de Calidad*" y por lo tanto, era necesario darle importancia a la actualización constante para modificar así el trabajo colectivo en nuestro plantel.

Desde mi perspectiva, la educación impartida en este plantel era compromiso de todos los maestros y la comunidad. También lo era conocer los problemas de la educación y las alternativas. La función de la directora no era sólo económica y administrativa como se ha visto siempre. Sin embargo, como maestra del niño F, me comprometí ante la directora a llevarle los puntos importantes del programa de Integración Educativa para que tuviera conocimiento de ellos y no pensara que la estaba involucrando por capricho o decisión propia.

Un día después de la reunión le entregué a la directora los documentos que recibí y le agregué un resumen de los puntos más importantes. Ella tomó la carpeta sin ver siquiera de que se trataba. A continuación expongo los puntos arriba mencionados:

1. Es función de cada maestro realizar adecuaciones curriculares y evaluaciones identificando las habilidades y dificultades del niño en las distintas áreas:

- Naturaleza de sus necesidades educativas especiales.
- Apoyos que se requieren para satisfacer las (NEE).

2. La escuela debe solicitar, recibir apoyo y orientación del personal de educación especial.

1.1.3. Saber y práctica

A pesar de conocer los lineamientos generales del programa de integración educativa y del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad, empecé a desesperarme por no tener la fluidez de aplicar lo teórico en la práctica.

Mi angustia era ya tan notoria que mis compañeras me hacían comentarios como los siguientes:

-Realmente, a estos niños con trastornos, ¿qué tanto les puede uno ayudar?

-Es como entretenerlos y pasarlos, porque de antemano ya sabes que nunca van a alcanzar el nivel.

-¡Ay, maestra! Un niño así debe de estar en el CAM 26, el que está por el COBAES 38 o en el CAM 8 que está ubicado en la colonia Villa Galaxia.

-Aunque no le guste a la abuela, allá se le puede atender mejor, porque es desesperante verlo como está, corriendo de arriba para abajo y ahora tenerlo todo el año, es la locura, de por sí ya no sé de mi cabeza, cuantimás con un muchachito de esta clase. ¡Dios me libre!

1.2. Un acercamiento a “F”

F llegaba muy temprano a la escuela porque la abuela es conserje de este plantel y lo dejaban a las 7:30 horas, así le daba tiempo a la mamá de llegar a su trabajo.

Un día lo encontré llorando y le pregunté: ¿Qué te pasó F? ¿Por qué lloras?

F no contestó. Me acerqué y le volví a preguntar: ¿Qué pasó F? ¿Por qué lloras?, si me platicas, yo te digo algo muy feo que me pasó.

Después de varios intentos logré que contestara: “Es que el Óscar dice que estoy loco”.

--¿Y tú haces caso a lo que dicen los niños? ¿Eso te hace llorar? Nada más porque ese niño quién sabe qué desayunó y viene ofendiendo. No te sientas mal, yo platicaré con él y veré qué pasa.

-No maestra, ¡castígalo!

--Bueno ya no llores y ve con tu abuela, déjame platicar con Óscar.

Llegué con el niño, que afortunadamente estaba sólo y le pregunté: --A ver, Óscar, ¿qué pasó?, ¿ya escuchaste a F? ¿Es cierto lo que dijo?

–Pos sí maestra, el F está tonto-, contestó Óscar.

-No está tonto.

-Sí, maestra, a ver ¿Por qué le pone puntitos en las hojas?, Pos porque no escribe bien y siempre hace un cochinerito.

--¡Ah! pero sí va a aprender, vas a ver que sí lo va a lograr, antes no quería hacer nada y ahora sí se esfuerza.

-Pero está tonto: corre, corre en el salón y dice puras mentiras, habla sólo.

--¿Te parece?, ¿qué mentiras dice?

--Maestra, ¿no lo oye? dice que tiene duendes, un caballo, se sube al caballo y corre y corre y usted le dice “ya F, me voy a “marciar”.

--Bueno, tal vez quiere jugar como cuando estaba en el kínder.

--Que se vaya al kínder y que ya no venga, me enfada, también grita como loco. Dice el Geovanny que también a él lo enfada y que nada sabe.

--¿Qué te parece si mejor todos le ayudamos? y verás que sí va a aprender (su cara muestra duda).

1.2.1. El apoyo oficial

Parecía que entre más comentarios me hacían de F, más se despertaba en mí el deseo de ayudarlo. Empecé a comprar libros y material didáctico, cada quincena pagaba uno y pedía a crédito otro.

Así empecé a trabajar y a motivarlo con los juegos didácticos y le decía que eran de él porque lo quería mucho. Al principio jugaba conmigo y le gustaba jugar a que apostáramos con dinero, pero como nunca traía dinero se esforzaba a ganarme los cinco pesos que competíamos. Los demás niños se acercaban y pedían jugar, entonces yo aprovechaba para decirle: apréndete el juego y verás que serás el ganador.

Se despertó tanto su interés por protagonizar, que a la hora de salida no quería que nadie se quedara a trabajar, quería que todos se fueran, cerraba la puerta y me decía: “saca el dominó, maestra, quiero jugarle a Alan y ganarle. Ya me voy aprender a contar los puntitos”.

Al mismo tiempo que obtenía algunos avances notables, mi preocupación aumentaba al ver que la orientación solicitada jamás llegaba a pesar de que continuamente recordaba a la directora la necesidad de que una persona viniera a realizar la evaluación psicopedagógica. Al ver la negligencia o el desinterés por la parte directiva y comprender que en esos momentos el interés total del encargado de zona escolar era su campaña como aspirante a Secretario Delegacional, me di a la tarea de realizar llamadas a personas que pudieran apoyarme.

Así fue como llegué a buscar la ayuda de una maestra de apoyo en educación especial. Conseguí su teléfono celular y le comenté mi situación solicitando que me aconsejara qué podía hacer y a dónde dirigirme. Había hablado al Centro de Maestros en cuatro ocasiones. La encargada de educación especial se encontraba fuera de la ciudad y aunque regresara me era imposible buscarla porque sólo atendía por las mañanas y eso implicaba ausentarme del grupo.

La maestra de aula de apoyo amablemente aceptó que la visitara para platicar y le mostrara los trabajos del niño y su expediente. Como sólo habíamos hablado por teléfono, no podía dar alguna opinión al respecto y mucho menos hacer un diagnóstico. Así fue como concertamos una cita.

Ese mismo día, la esperé a que llegara a la escuela “18 de Marzo” en el turno vespertino. La saludé, escuchó la situación atentamente y estuvo dispuesta a ayudar, sólo me pidió que fuera dentro del horario vespertino, porque por la mañana no contaba con tiempo disponible, ya que ella cubría interinatos. Acepté la oportunidad con mucha voluntad y decidida a dedicar todo el día a ese caso, cubrí un horario de 7:50 a las 16:00 horas.

La maestra me comunicó que lo realizado estaba muy bien, y como primer paso de un diagnóstico de evaluación psicopedagógica ella y yo en conjunto reconoceríamos que el niño tiene problemas. Esto fue lo primero: el otro aspecto sería definir cuándo, quién y cómo ayudarlo.

Procedimos a estudiar los datos personales del niño, los motivos de la evaluación, su apariencia física, conducta, antecedentes de desarrollo, situación actual, con la finalidad de conocerlo, comprenderlo y ayudarlo. (Anexo 1; expediente independiente).

Hicimos también un registro de nivel de competencia curricular (MAP-MAR) en distintas áreas porque era importante saber cómo enfrentaba y respondía a las tareas escolares, cómo lo afectaban las condiciones físico-ambientales, qué respuestas y preferencias tenía al realizar tareas escolares, cuáles eran sus intereses, nivel de atención, las estrategias que empleaba para la resolución de tareas o los errores que cometía, cuáles estímulos le resultaban más positivos,

cómo valoraba su propio esfuerzo y en qué forma el entorno favorecía o interfería en el aprendizaje. Posteriormente se dio la interpretación de los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

1.2.2. La mamá de “F”

Mientras pasaban los días, seguían los comentarios a la orden del día. La compañera de la abuela, el otro conserje, se acercó para entablar conversación de la siguiente manera.

--Carmen ¿Cómo va el “chingalito”?

--Cada día mejor.

--Oiga, pero qué comodidad de la madre, allá lo debe de tener con ella, ella es maestra, tiene primer año, qué mejor que ella como madre. A mí se me hace que es conchudita.

--Lo que pasa es que a veces se confunde la función de mamá y la de maestra. Exageramos y alteramos la forma de conducirnos en el aula por darles a los hijos un trato directo y echamos a perder el proceso general del grupo.

--¡Pero, maestra! ¿Dejarlo desde las 7:30 de la mañana en la puerta y recogerlo hasta las 8 o 9 de la noche en la casa de la abuela?

--Pero, ¿por qué lo recoge a esa hora?

--Mire. Ella va al gimnasio, arregla la casa y se va a patinar con el nuevo novio, ya trae otro. No quiere tener al niño ni por las tardes, le estorba, quiere

estar sola con el hombre, y yo le digo a la abuela que depende de ella, como le “acuacha”, cuando la hija no va a hacer ejercicio o a patinar no le tiene paciencia al hijo. Batalla a tantos plebes en el grupo por la mañana y luego el muchacho de ella vale por 10 y no soporta atenderlo.

Dice que cuando no lo ve en todo el día le tiene paciencia, el rato que está con él. Fíjese nada más que el sábado, se puso hacer la tarea con F, cinco oraciones desde las 5 de la tarde hasta casi las 9, y el muchacho no acababa. Que lo cacheteó, lloró con él y la abuela se puso a lavar los baños para no meterse. Ella dice que le duele ver la cruz que le tocó a la hija y que está segura que son los genes del padre.

La R (mamá de F) se desespera porque le lee y al rato le pregunta y no sabe nada, lo pone a recortar y no puede y que le tiene que traer diario un recorte de algo, pues el muchacho no puede. Que con la desesperación y el coraje hasta se lo regaló a la madre, ahora la abuela del niño, gritando que la enfermaba, la frustraba y que hasta la enloquecía.

1.2.3. La figura paterna

Empecé a platicar con el niño acerca de su papá y éste sorprendido me preguntó que si lo conocía.

-Sí, lo vi en varias ocasiones desde antes que tu mami te encargara.

El niño se levantó y me abrazó diciéndome: --Maestra, tú tienes carro, llévame con él, yo te digo donde es.

–No F, y si nos perdemos, ¿qué le voy a decir a tu mami? Mejor pregúntale a ella si te puedo llevar y dónde es o que me de el número de teléfono, para hablar con tu papi para que un día venga a verte trabajar.

El niño se sorprendió tanto que no podía creer que lo llevara a ver a sus abuelos y a su padre. Me abrazó tan efusivamente que hasta los lentes me tiró y salió del salón gritándole a la abuela para darle la buena noticia.

Al siguiente día llegó la abuela al grupo con un mensaje de la mamá: “por favor no le comente nada del papá al niño y ayúdeme a decirle que es malo y que esas personas, el papá y los abuelos, no lo quieren. Pregúntele a F que si ya se le olvidó los cintarazos que le puso el abuelo por portarse mal y dígame que nos quieren quitar la casa donde vivimos y echarnos a la calle”.

Le aclaré a la abuela que no me concierne hablar mal del papá, que sólo fue una petición que el niño me hizo y que por supuesto accedí en ese momento a llevarlo, siempre y cuando tuviera el permiso de la madre, pero si no estaba de acuerdo de ninguna manera acercaría al niño con su padre. Sin embargo les pedí que reflexionaran y tomaran en cuenta el gran deseo que el niño manifestaba por ver a su papá y a sus abuelos, y la carencia afectiva que esto presentaba.

El niño, lógicamente, fue enterado puesto que jamás me volvió a pedir que fuéramos en busca del papá. Al contrario, comentó en una ocasión que me iba a llevar para que conociera a otro muchacho que quería ser su papá, mostrando la influencia ejercida por la familia materna.

1.2.4. En los pasillos

En una ocasión, durante la hora de recreo, se me acercó una maestra a hacerme un comentario precisamente de F.

--Fíjate, Carmen, que el sábado vi a una amiga que es compañera de trabajo de R (mamá de F) y me preguntó que quién tenía a F y cómo se portaba en la escuela, porque los maestros de la escuela de R., tomando en cuenta su comodidad personal, hablaron con el director para que le dijera a R. que no era conveniente que estuviera el niño inscrito en la escuela donde ella labora. Argumentaron, fue un pretexto, que al inscribirlo a otra escuela el niño se haría más independiente y así no habría problemas con ella, porque cuando lo llevaba, se daban cuenta que ni ella podía trabajar y que se alteraba su estado de ánimo y conducta.

--¿Y tú qué le comentaste?

--Pues le dije que yo no era la maestra del niño y que así como lo describía, así le notaba que era, aunque le aclaré que yo poco lo veo, que en las ocasiones que he ido al grupo es cuando lo he visto muy intranquilo, y que sí me ha tocado ver que lleva los lentes puestos o las llave del carro de la maestra y sale corriendo de su salón y ella le habla que se los regrese porque no ve o que no corra porque se puede caer.

--Carmen, a veces comentamos en la dirección que al niño tal vez le falta amor de la madre y del padre. Y que todo lo que hace es para llamar la atención, ya ves que habla a gritos y no pide las cosas, las exige. El otro día comentaba E.

(abuela) que el niño quería mucho al padre, pero desde que se divorciaron él jamás buscó al niño, no le interesó más que pelear la casa.

-Que no sepan que te hago estos comentarios, pero todo el mundo sabe que cuando no es con B..., es P... y ahora es J... Ahora trae otro novio, es un maestro de educación física y según quiere mucho a F. La abuela parece ingenua, cada novio que tiene quiere a F mientras se divierte con la muchacha, porque dime a dónde están los que se han ido queriéndola tanto. Para mí que al niño lo traen confundido.

Otra compañera que estaba en la plática, aceptó con un movimiento de la cara lo dicho por la maestra y añadió:

--Mira Carmen, te aconsejo que te la lleves calmada, se me hace que el F te está agotando.

--Nomás me duelen un poco los huesos y la garganta--, respondí bromeando.

--E. debe comprender que el niño no tiene disposición para el trabajo, debe respetar lo que él pueda avanzar. Yo veo que sí está avanzando, ya recorta, hace algunos trabajos, tampoco vas a lograr mucho en dos meses que llevamos, ella quiere que logres lo que no lograron en tres años de kínder, pues está en chino. Fíjate que hace poco otra maestra de aquí mismo, dijo: "A mí no me gustaría que F me tocara en tercer grado y si así fuera yo voy hablar con E. Le voy a decir que yo no estoy preparada para atender un alumno así. Que no lo tome a mal porque le digo la verdad, yo no la voy a engañar y que busquen donde haya apoyo, al cabo la R. es maestra y lo puede acomodar donde sí lo puedan atender con un

psicólogo. La verdad, que lo haya aceptado Carmen es un riesgo, si le pasa algo o no aprende, y estarlo batallando y al final salir mal con la mamá y abuela, n'ombre".

--Creo muchachas --respondí-- que es necesario que en una reunión de Consejo Técnico se socialice la necesidad de conocer la estrategia de la Integración, porque debemos estar preparadas para atender a F y a otros niños que requieren de atención especial.

-- ¡No, ni lo digas! Las platiqitas aquí no nos sacan de ningún apuro.

El profesor A iba acercándose cuando escuchó y mencionó:

--El propósito de integrar a los niños con (NEE) a las escuelas regulares es bueno, pero el gobierno debe preparar a los docentes con diplomados gratuitos y obligatorios.

--Mire, maestra Carmen, con la buena voluntad no se va a lograr mucho. Ahorita piden un diagnóstico psicológico y dicen que nos deben de ayudar un psicólogo, una trabajadora social, una maestra de apoyo, etc. ¿pero dónde están?

--Claro... el maestro lo va a realizar porque no le queda de otra, pero con una especie de enfado por la ignorancia o falta de ganas para realizarlo si usted quiere.

--Mire, aquí hay varias maestras o maestros que lo que queremos es jubilarnos, a otros no les interesan los niños normales, mucho menos los niños con (NEE).

-Ahora, dicen que hay escuelas como la "X" que a nadie reprueban, aprendan o no aprendan, y así los pasan de grado. Ya ve, llegó una niña a segundo grado que no sabe leer ni escribir. Usted, maestra Carmen, no me deja mentir, yo estaba en la dirección cuando se la trajeron a la directora mencionando la maestra que no la quería en su grupo hasta que estuviera al nivel de los demás niños y la niña pobrecita lloraba. A la directora le dio mucha lastima y le dijo: "no te preocupes, te vas a ir con la maestra Carmen y ahí vas a aprender a leer y escribir, ya que sepas te vas a segundo, ¿qué te parece? La niña sólo inclinó la cabeza y va a su grupo, maestra".

Ahora, si no nos gusta que vengan a revisarnos, mucho menos nos va a parecer una supervisión constante o seguimiento o como se le llame. Se medio acepta en lo administrativo pero en la práctica no nos gusta. Nada más fíjense como se niegan a recibir a los practicantes de la escuela normal que entren a los grupos, ¿creen que les va a gustar que un profesional entre al aula?

--Todo esto es porque falta conocimiento, preparación para atacar estos problemas tan fuertes e importantes como los niños (NEE).

--El maestro tiene mucho trabajo, son muchas las cosas que debe atender, todas las actividades que continuamente se están pidiendo son un distractor del trabajo del aula.

--En lo personal, a mí se me hace muy difícil estar buscando estrategias, que se trabajen diferentes actividades con estos niños. Con los otros es de otra forma, o sea, una atención que se puede llamar individualizada, sinceramente no creo que todos los maestros la realicen.

--Además, el material didáctico que utiliza la maestra Carmen cuesta muy caro, ¿quién va a estar gastando por un niño?, ¿para qué? Las madres ni agradecen, nunca da uno gusto.

De esta manera, el colectivo, en cuanto se presentaba la oportunidad, manifestaba su rechazo hacia F y hacia cualquier niño con necesidades educativas especiales.

1.3. Una escuela integradora

Cuando visité la escuela vespertina, que es integradora, aproveché para platicar con la maestra de primer grado acerca de su trabajo con los niños (NEE).

--¿Tienes muchos niños con (NEE)?

--Este año tengo uno muy listo, tiene problemas de movimiento pero todo aprende. Pero no batallo, yo les pido sombra.

--¿Qué es sombra?

--Una persona que está al lado del niño y que lo está apoyando. Yo le digo a la directora: o atiendo a los niños normales o atiendo al niño (NEE).

--Pero, ¿qué no tienes un grupo pequeño?

--Sí, pero de todos modos que me ayuden, bastante friega es con estar llenando papeles. ¡Estoy tan harta! Primero le echaba la culpa a que trabajaba en el colegio y aquí. Dejé el colegio, me separé del hombre, ahora le dedico más

tiempo a mi niño, pero aun así ya estoy harta. Los niños cada día vienen más flojos, las madres conflictivas. Precisamente ahora en la semana una mamá entró y me dijo hasta de qué me iba a morir, pero le paré el alto y le dije que aquí era una institución educativa y no cantina como donde trabaja, así que se saliera por favor. Luego fui y le pregunté a la directora cómo era posible que a esa clase de persona le permitieran entrar, que la próxima vez me llamen y por el cancel atiendan. ¿Tú crees que te van agradecer? ¡Nada, m'hijita! Yo cumplo y me voy, a mí ya todo se me resbala.

-Bueno maestra, la dejo. Con permiso, ya llegó la maestra de apoyo.

De igual manera aproveché un día que no asistieron niños a la escuela vespertina, y platicué con la maestra de apoyo preguntándole si realmente se llevaba el programa para ser una escuela integradora.

-No, a pesar de que al maestro se le apoya en todo sentido, existe mucha resistencia hacia los alumnos con (NEE). Inclusive han tenido que venir profesionales externos a concientizarlos. La directora y yo platicamos ahorita: precisamente tenemos un maestro de quinto grado a quién le hicimos ver su actitud negativa porque queremos comprender su comportamiento o falta de respuesta. Puede ser por problemas personales, así que tratamos de ayudarlo a no involucrar su trabajo con lo personal, se le apoya hasta en cómo planear, qué estrategias utilizar y aun así no ha habido respuesta, y con esa actitud están casi todos.

--Mientras haya resistencia, no vamos a lograr mucho avance en estos niños. Y si los maestros consideran esto como una carga muy pesada, no habrá respuesta aun con toda la ayuda que proporciono.

--Inclusive entro al grupo para ver cómo se relacionan los niños (NEE) con sus compañeros, entonces el maestro se sale del grupo, a comer o a platicar, quiero pensar que a descansar. Y esta ausencia es la misma cuando entra la maestra de inglés, de artística, de educación física, etc.

En un curso estatal que tuvimos a mediados del ciclo escolar, encontré a una amiga, que tiene primer grado y platicando le dije que tenía un niño (NEE) y que si ella había tenido experiencia con estos niños.

--En mi escuela tenemos muchos alumnos y además la pedidera de una cosa u otra y ¿quién lo hace? pues el maestro de grupo. Somos los que curamos todos los males. Y luego... atender niños (NEE). Yo no acepto, porque no me considero preparada para realmente ayudarlos.

--Pero, ¿qué no estás en categoría "D"?

--¡Ah, sí!, pero mi estudio me ha costado y la verdad algo de suerte también, pero yo ya me pienso jubilar el siguiente año porque me están descontando mucho, así que "ay nos vemos".

--La verdad yo no se cómo a ti te quedan ganas de aceptar niños (NEE). Mira, si tú no los atiendes, otro maestro los atenderá, no creas que si tú no quieres al muchacho se va a quedar sin estudio, ¡no!, pero que lo haga alguien joven o en un centro donde haya especialistas que lo sepan atender, porque la realidad nosotros no sabemos, ya ves, hay psicólogos pero no todos son buenos y eso que todos estudiaron, los maestros no conocemos nada de educación especial.

--Hasta los maestros de educación especial ahí los tienen jugando con rompecabezas y jueguitos, yo hasta ahorita no he visto que algún niño "enfermo" avance. Pero los psicólogos de veras cobran bien.

De nuevo en mi escuela, la abuela ya se había dado cuenta de los comentarios que se hacían en torno a F y, con miedo a que yo lo rechazara, fue al grupo.

--Mira, Carmen, F es muy vivo, solo que en su cabeza tiene demasiada energía y por eso no para. En el kínder pasó jugando y al final fue el único que se aprendió todas las canciones y los demás niños movían sólo la boca, mira ni se les escuchaba. Las maestras estaban sorprendidas, ¡n'hombre! hubieras visto a la directora, sorprendida, se le caían las manos de tanto aplaudir, no ves que pasaba castigado en la dirección todos los días, ahí lo encontraba la madre.

--Mira, lo que pasó, es que no le han sabido llegar a mi niño, pero todo aprende, tú no les creas de lo que dicen, al final vas a ver que el muchacho, todo va a leer. Es revivo el condenado. Mira, pregúntale por las caricaturas. Se las sabe desde que empiezan hasta que terminan.

–No es conveniente que vea tanta televisión, debe llevarlo por las tardes a que tome alguna actividad como karate, fútbol, béisbol, canto, etcétera, aprovechando el horario en que la mamá va al gimnasio.

-Pues le voy a comentar, pero ninguna actividad de esas le gustan al muchacho.

1.3.1. Los niños 'normales'

Durante las visitas que hice al turno vespertino, fui a saludar a la directora y constaté que es una persona muy preparada, activa y atenta. Le solicité permiso para pasar al aula de apoyo al mismo tiempo que conversábamos y amablemente me mostraba la dirección recién remodelada. Luego me preguntó cómo iba F y me dijo que lo veía mucho mejor, más cambiado. Entonces aproveché para preguntarle: ¿Usted, como directora, siente que sea desgastante trabajar con niños (NEE)?

-Noo... bastante tenemos con los niños normales, que además son unos irresponsables, faltistas, mal portados, etc. Ahora esos niños (NEE) quitan mucho tiempo y no sólo se distraen ellos, sino que distraen a los demás. Luego se viene la presión de los proyectos, concursos y si no se presenta un buen trabajo, ¿qué pasa? te llaman la atención. Te etiquetan que el grupo está con muy bajo nivel y al final del año en junio nadie quiere trabajarlo para el siguiente ciclo.

--Al final se opta por trabajar con la mayoría, así no sale mal el grupo y desgraciadamente ese o esos dos o tres niños con (NEE) se van quedando atrás, realmente con la sola ayuda de la maestra de apoyo.

--Generalmente los apoyamos de septiembre al mes de enero y nos damos cuenta de que la mayoría de las veces no avanzan y ni su familia los ayuda.

Entonces, qué hacemos, presionar a los demás para que logren adquirir los contenidos básicos.

1.3.2. Los padres intervienen

Después de esa plática me despedí de la directora y seguí buscando oportunidades para investigar acerca de lo que yo misma estaba haciendo para ayudar a los niños (NEE) porque sentía un compromiso conmigo misma, al tener a un niño F, a quién me confiaron con la esperanza de que lo tratara bien y lo ayudara a que aprendiera a leer y escribir.

Sin embargo en el grupo la situación interpersonal se había complicado. Los padres aconsejaban a los niños que no se sentaran cerca de F y que no jugaran con él. Esto era tan notorio que F lo percibió y con ingenuidad hasta preguntaba por qué, y ofrecía sus juguetes y el *lunch* que le daba la abuela para que aceptaran jugar con él. Una mañana llegó la mamá de Priscila, una niña compañera de F.

– ¡Maestra! ¿Cómo va Priscila?

– ¡Muy bien! Por cierto, ¿por qué no había venido?

– Porque ahora le encargo a una vecina que me lleve a Priscila a la casa.

– ¿Ya no tiene tiempo de venir por ella?

– *Sí tengo maestra, pero la verdad es que F nomás ve a la niña y la quiere cargar, la aprieta, la hace llorar pero lo que más me da miedo es que me la vaya a tumbar. Por más que le digo que la deje, se la quito porque no entiende. Yo le digo a Pris. Que tenga cuidado, no quiero que juegue con él, porque él no está bien.*

–Sí esta bien, sólo que es hiperactivo.

–No, maestra. No oye ni entiende y la abuela lo ve y me dice: “cuida a tu niña, yo no respondo si se le cae al F”.

--Es que él quiere mucho a los niños, de veras le pide un hermanito a la mamá.

--A ver, cómo le va al hermanito, le va a sacar hasta los ojos, y a ese sí le van a quitar de encima al muchacho, como ésta no es nada de ella, pues aquí no responde.

--Pero es sólo un niño, también a él se le tiene que cuidar, porque la mayoría de los niños no miden las consecuencias, sobre todo en los juegos bruscos.

--Mire, maestra. Así como yo pensamos muchas mamás: tener un niño así es un peligro para los demás, pensamos por qué no se lo llevan para la tarde, en la tarde hay maestra de apoyo, ahí es donde lo deben atender.

--Qué le parece, señora, si cito a los papás y platicamos del proyecto de lectura, ya ve que son las mismas mamás que vienen a apoyar los viernes con la lectura de los cuentos y aprovechamos para ver esta situación que les está preocupando tanto.

–Me parece muy bien. Entonces usted nos manda decir.

1.3.3. Una nueva responsabilidad

Yo sabía que la mayoría de los padres estaban presentando este tipo de actitudes intolerantes con respecto a F y que a la vez estaban influyendo en forma negativa en sus propios hijos, además imperaba una situación poco favorable para la integración de F e injusta para el sentir del niño.

Por tal situación hablé con la directora y le comenté que era necesario platicar con los papás de mi grupo por las actitudes que se presentaban y que no eran apropiadas para F ni para la formación de los otros niños.

Me comentó que lo hiciera y que platicara con los niños, para hacerlos cambiar de pensar. Sentí nuevamente la gran responsabilidad, y sin apoyo tuve que enfrentar la situación sola.

Hice cita con una psicóloga, le comenté la situación de mi grupo y de los padres de familia, buscando orientación para sensibilizarlos respecto al apoyo de aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Le pedí asistir a mi grupo a platicar con mis alumnos y padres de familia, pagándole yo la sesión.

La psicóloga me dijo que en esos momentos no podía ayudarme, porque tenía a su madre muy grave y no estaba dando terapias ya que iba y venía hasta la ciudad de Torreón, pero me sugirió que lo hiciera yo.

Mientras sentía un balde con agua fría, le dije que dudaba poder convencerlos o hacer cambiar su forma de pensar. La psicóloga respondió: “¡inténtalo!, aprovecha todo el acercamiento que tengas con ellos”.

1.3.4. La reunión

Como cada viernes, los padres de familia voluntarios asisten de 11:00 a 13:00 horas a realizar actividades relacionadas con los cuentos y trabajamos en conjunto: niños, padres y maestro, para realizar un proyecto y tener un acercamiento a la biblioteca del aula. Tuve la idea de aprovechar esta coyuntura y exponerles la situación.

La psicóloga me había sugerido trabajar también lectura de casos o reflexión para sensibilizarlos y después retomar ejemplos de niños con necesidades educativas especiales e ir introduciendo tu propósito. “Puedes también partir de los propios hijos de ellos, observarlos y platicar de ellos en la siguiente reunión, y verás que todo va a estar bien”.

Seguí la sugerencia de la psicóloga y partí de identificar las fortalezas y debilidades que tiene el niño. A partir de esta información puse en práctica una serie de actividades:

- Para la concepción de valores: sensibilicé a los niños con una lectura reflexión que permitiera a cada uno, desarrollar una actitud de respeto a las diferencias, la colaboración, la tolerancia y la amistad.
- Observé que los alumnos, quizá por ser tan pequeños, manifestaban intolerancia, y una supuesta solidaridad para aprovecharse del *lunch* o juguetes que el niño F les daba a cambio de que jugaran con él. Como los niños presentan carencia de capacidad para ponerse en el lugar del otro y de aceptar sus características personales diferentes, al final se le enfrentaban con violencia, por los conflictos interpersonales que el mismo niño F provocaba con sus juegos

bruscos. Por eso la estrategia buscaba estimular los valores en general a través de diferentes actividades.

Este acercamiento me permitió conocer las necesidades del grupo, tanto en el plano familiar como en el escolar, que me indicaban la presencia de barreras en la interacción social dentro del aula, la escuela fundamentalmente y su contexto externo a la escuela. A la vez, estas barreras afectaban la adaptación de un niño en particular, poniéndose en riesgo el aprendizaje de todos y el desarrollo de cualidades para la convivencia con sus iguales.

Las características diferentes del niño (NEE), adquirían una influencia negativa en el desarrollo de la convivencia con los alumnos por el fomento ejercido de los mismos padres de familia hacia sus hijos, quienes mostraban intolerancia y molestia por la permanencia del niño F. Había una coacción al prohibirles todo tipo de acercamiento con el niño F. Por eso me era muy necesario platicar con los padres de familia para corregir los patrones inadecuados de interacción social que ellos mismos estaban provocando.

En las reuniones trabajadas, se asumió por los padres que el rendimiento escolar es algo importante en la educación de los hijos, pero ni es lo más importante ni lo único importante. El seguimiento de los rendimientos no procede a saltos, identificando las distintas dificultades que surgen durante el proceso como problemas que deben ser resueltos. Este modelo actitudinal acrecienta su motivación para el estudio y se aprovechan otras muchas características del sujeto que hasta ahora permanecían encubiertas.

En este modelo, padres e hijos se sirvieron del rendimiento escolar para expresarse y conocerse mejor, descubriendo en los demás y en sí mismos la

posibilidad de poner en marcha ciertos hábitos cooperativos. Esta estrategia se fundó en la experiencia continuada de la adaptación objetiva y subjetiva (Proporcionalidad entre el nivel de aspiraciones y las capacidades personales, así como la aceptación de sí mismos).

Se utilizaron las tensiones que se generaron para seguir configurando estrategias y seguir dirigiendo el desarrollo personal de la tarea de hacerse a sí mismo y relativizando los supuestos fracasos, abrirse a la integración familiar y social.

En esta experiencia emergieron estados de ánimo que están en la base de todo rendimiento, como los sentimientos de disposición y entrega a la labor.

CAPÍTULO II

EL CONTEXTO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

“El que una persona hoy sea inepta no
significa que lo vaya a ser siempre,
todo el mundo puede aprender
si se le enseña”

Anónimo

2.1. La necesidad de la participación social en la educación

“En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad, y de ellos poco más de 606 mil no reciben ningún tipo de servicio educativo. De los que obtienen alguna ayuda, más de 300 mil son atendidos por los servicios de educación especial, mientras que los niños restantes con excepción de 11 mil que ya han sido integrados asisten a escuelas regulares sin recibir el apoyo que probablemente necesitan”.³

Para hacer realidad el slogan gubernamental que dice que “*la educación es tarea de todos*”, todas las instituciones de la vida social como la familia, escuela y comunidad deben asumir la formación de las nuevas generaciones como participantes activos de nuestra sociedad. Sin embargo, indirectamente y a través de los impuestos, esta labor debería estar coordinada y promovida financieramente por las instancias gubernamentales.

³ GARCIA, Ismael et al. *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Pág.13

La tarea de formar a las nuevas generaciones requiere de la interacción de las instituciones y agentes socializadores en la labor de preparar ciudadanos integrales.

Los escenarios del proceso de socialización han de propiciar la formación sociocultural de niños, adolescentes y jóvenes en correspondencia con su vida práctica y su realidad más inmediata, conjugando las necesidades e intereses individuales y de la sociedad, en función de la formación ciudadana. Resulta necesario enfocar como sistema integral la relación **escuela-familia-comunidad** sin desconocer su independencia relativa, en tanto tienen funciones específicas como instituciones socializadoras en su labor educativa intencional.

- **La escuela** como medio para alcanzar el desarrollo potencial a través del conocimiento organizado, sistemáticamente dirigido como proceso intelectual y afectivo para la formación de todos los individuos sin distinción alguna.
- **La familia**, para sus miembros es el grupo humano en que vive, satisfacen y desarrollan complejos procesos mentales y afectivos estrechamente relacionados, donde adquieren; hábitos de conducta, normas de vida, valores, etc. Por eso resulta una institución mediadora entre la sociedad y el individuo; con una potencialidad educativa que la escuela y el resto de las instituciones sociales no pueden desestimar.
- **La comunidad** como grupo social heterogéneo, se caracteriza por su asentamiento en un territorio determinado compartido entre todos sus miembros donde tienen lugar y se identifican de un modo específico las

interacciones e influencias sociales, en torno a la satisfacción de necesidades de la vida cotidiana.

2.2. Líneas nuevas en el pensamiento pedagógico latinoamericano

En la década de los 60 comenzaron aparecer en diferentes círculos pedagógicos del continente americano, líneas nuevas de pensamiento educativo que no correspondían con las tendencias clásicas de la pedagogía tradicional. Pero no llegaron a formar un proyecto educativo sólido, acorde a la política del momento; lo que alcanzarían en un periodo posterior haciendo aportes muy valiosos a la educación:

Entre ellas puede señalarse:

- **Educación con alternativa tecnológica:** Marshall McLuhan pretende con el uso de las nuevas tecnologías y medios de comunicación convertir en toda la sociedad en un aula sin muros y que se haga necesaria la tecnología en la institución escolar.
- **La educación democrática:** John Dewey destacaba en su teoría que la mayoría de los maestros no poseían los conocimientos teóricos ni prácticos que son necesarios para enseñar de una manera crítica y reflexiva, pero también consideraba que los maestros podían aprender a hacerlo.
- **La educación liberadora:** Paulo Freire, este método tiene como objetivo que sea una educación para la liberación, debe resultar una praxis transformadora, un acto de educar colectivamente con énfasis en el sujeto.

Durante estos años se empiezan a introducir ideas en educación, de las cuales algunas son las siguientes:

➤ Pensar que los discapacitados “*son nocivos y hasta peligrosos para los demás*”,⁴ para proteger a la sociedad se les interna en instituciones de resguardo.

➤ “Suponer que los discapacitados “*son dignos de lástima y que merecen caridad y benevolencia*”⁵ para su atención se segregan en instituciones de rehabilitación.

➤ Con las pruebas de inteligencia generalizadas influyó en la elaboración de programas escolares trajo consigo el fenómeno de reprobación con lo cual se arraigó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela primaria y por tanto su opción era la escuela especial.

➤ El comienzo de producción de técnicas o herramientas virtuales participativas para propiciar el desarrollo mental y el pensamiento diferente y flexible en el educando; así como para dinamizar los procesos de aprendizaje.

➤ Los intentos de regionalizar las influencias educativas y reducir el encargo social al ámbito de la comunidad, perdiéndose así el sentido nacional en su conjunto (descentralización educativa).

Asimismo en esta época surge una manera diferente de concebir la discapacidad. Su precursor fue el Danés Bank-Mikelsen quien crea una nueva

⁴ Ídem. Pág.35

⁵ Ibídem.

tendencia a la que se conoce como **Corriente Normalizadora** o **Normalización**. 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 familiar, escolar, laboral y social*”.⁶

En el espacio educativo “*la Corriente Normalizadora se concretó en experiencias de integración en países como Canadá, Estados Unidos, Italia, Francia, Inglaterra, Suecia y Dinamarca sumándose en 1980 España y algunos países de América del Sur*”.⁷

El éxito de la nueva forma de pensar coincide con los reclamos de grupos sociales tradicionalmente marginados y con la exigencia mundial de impulsar los derechos básicos de la personas. El movimiento toma fuerza en los 70 a nivel mundial y pone en primer plano la necesidad de abrir camino a criterios de justicia e igualdad.

En síntesis, estas dos décadas fueron muy complejas y pueden calificarse como una etapa crítica y de búsqueda de ideas nuevas sobre educación, acordes con la problemática sociológica imperante en ese periodo histórico.

Como puede apreciarse, en estas nuevas líneas existen aportes valiosos a la pedagogía, aunque también criterios que limitan el alcance progresista del nuevo propósito educativo. La educación básica continuó su evolución histórica al pasar a una fase más amplia y más flexible en su conceptualización teórica y en la práctica social.

⁶GARCIA, Ismael et al. *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Pág. 29

⁷ García et al. Op. Cit. Pág. 32.

2.3. Patología de la educación. Fines de los 70 a los 80

Hacia finales de la década de los 70 se aprecia que el enfoque de los problemas latinoamericanos se perfila con mayor énfasis hacia lo político e incluso es necesario reconocer el surgimiento de un sólido pensamiento sociológico latinoamericano como sostén de perspectivas más progresistas.

El periodo se caracteriza también por la aparición de una tendencia que proyecta con fuerza los problemas sociales a los que México no estaba ajeno.

Durante esta década de los 70, la situación educacional en diferentes países de Latinoamérica empeoró, en relación con el número de analfabetos y semianalfabetos y de quienes quedaban fuera de la escuela por algún limitante físico e intelectual, o por su situación geográfica y económica.

De acuerdo al documento Una mirada a las tendencias actuales del analfabetismo *“Los análisis en torno a la alfabetización y el analfabetismo han estado influenciados por enfoques ideológicos, sociológicos, filosóficos e históricos. La evolución y el desarrollo del analfabetismo inciden en las tendencias, métodos, tipos de campañas, proyectos o programas de alfabetización que se implementarán en un territorio determinado”*.⁸

⁸ Una mirada a las tendencias actuales del analfabetismo - María Roxana Solórzano Benítez - 8 de septiembre de 2007 Día Internacional de la Alfabetización. <http://www.oei.es/noticias/slip.php?article961>

Debido a esta situación la autora Roxana Solórzano menciona una clasificación bajo los conceptos siguientes:

▶ “Como **analfabetos puros o absolutos** se define a quienes no conocen los signos del idioma o, si los conocen, tienen un manejo precario. Se incluyen en este grupo aquellas personas que nunca han asistido a la escuela y que por primera vez se ponen en contacto con letras y números.

▶ Para referirse a **analfabetos por desuso o regresivos** (semi-iletrados) se han designado a quienes han logrado determinadas habilidades de lectoescritura pero al no practicarlas las han olvidado, regresando a la categoría de analfabetos absolutos. Estas personas han asistido en algún momento a la escuela, pero la abandonaron por diferentes motivos.

▶ Como **analfabetos funcionales** se tratará a aquellas personas que teniendo habilidades elementales de lectura y escritura, no les son suficientes para desenvolverse en las sociedades letradas.

▶ Según la clasificación de la profesora cubana Leonela Relys (2003), existen además los **iletrados especiales**, quienes requieren de atención educativa especial por presentar limitaciones físicas de tipo audiovisual, motoras, ausencia de sus miembros, etc. Se incluyen también en este grupo a quienes, por determinada edad, no les es posible aprender con la misma capacidad que el resto de los participantes”.⁹

En relación con el concepto y el grado de analfabetismo, se agruparon los siguientes países de Latino América según la siguiente clasificación:

- ▶ Países con analfabetismo bajo y homogéneo: Argentina, Uruguay, Costa Rica y Chile.

⁹ Ídem.

- ▶ Países con analfabetismo medio, homogéneo: Colombia, Ecuador, **México**, República Dominicana y Venezuela.
- ▶ Países con analfabetismo medio y heterogéneo: Panamá y Perú.
- ▶ Países con analfabetismo alto y homogéneo: Brasil, Honduras, Salvador, Nicaragua y Guatemala.
- ▶ Países con analfabetismo alto y heterogéneo: Bolivia.

Esta clasificación resulta alarmante para este periodo histórico pero sobre todo, considerando que tres décadas después apenas ha variado. Otro rasgo patológico de la educación tiene que ver con las tendencias pedagógicas mencionadas anteriormente, en las que se apreciaba un marco de interés por lograr la sistematización teórica. Aunque esto representaba un gran avance, se trataba de un desarrollo útil pero no suficiente, porque de hecho aparecen dos líneas separadas en la pedagogía, **la educación pública y la educación especial**, lo que representa una crisis en la pedagogía y debilita y dispersa la eficacia de su aplicación en la práctica.

Al iniciarse la década de los setentas se crea en México la Dirección General de Educación Especial, y a mediados de ésta década se inicia la Educación Especial dentro de las escuelas federales regulares pero con grupos alternos llamados "*grupos integrados*", en los que se atendían niños con problemas de aprendizaje en lengua escrita y matemáticas.

Estas prácticas en los grupos integrados fracasaron ya que, en vez de atraer a este tipo de niños que estaban al margen de la escuela, lo que hicieron

fue sacar de las aulas ordinarias a los niños que estaban dentro para recibir una enseñanza especial. Estas aulas de educación especial, se convirtieron en un espacio de discriminación y marginación, considerándose como niño de educación especial a todo tipo de niños clasificados como “anormales”, sólo por tener cierto retraso escolar, dificultad de aprendizaje ó por problemas de conducta; sin ninguna valoración psicopedagógica, tan sólo porque el maestro ó los padres de familia lo creían conveniente.

2.4. Primicias de cambio educativo. Década de los 80 hasta inicios de los 94

Hacia la década de los ochenta, ya había mucha inquietud respecto a la educación a nivel mundial, tomando como referencia los movimientos de liberación femenina, movimiento estudiantil de 1968 en México. La sociedad necesitaba de una política educativa apreciada a nivel nacional e internacional, ya se había implementado en los setentas el apoyo a una educación tecnológica que rindiera un resultado productivo que la sociedad apremiaba, por lo cual los estudiosos en investigación educativa aportaban sus propuestas para lograr el nivel educativo requerido y contrarrestar la crisis educativa que se vivía en ese momento.

Existen razones de orden internacional para justificar estos cambios. La correlación de fuerzas a nivel mundial había variado sustancialmente a favor de situar un modelo diferente en el ámbito internacional. Esto surgió de una reunión que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia: la “*Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*” marcando un inicio en la búsqueda global destinada a universalizar la educación básica y sobre todo erradicar el analfabetismo.

Para alcanzar estas metas se contemplaron los siguientes temas:

- *“Cómo superar las barreras para lograr un mejor acceso y equidad.*
- *Fortalecimiento de la calidad, relevancia y eficacia en la educación.*
- *Nuevos patrones de toma de decisiones y responsabilidades compartidas.*
- *Formas de movilizar los recursos y utilizarlos de manera más eficaz.*
- *La creación de una nueva base de conocimiento de la educación”.*¹⁰

El hecho resulta halagador, aunque es muy prematuro saber hacia donde se dirige el incipiente movimiento renovador o si se podrán materializar esas ideas debido a la inestabilidad económica y política que es característica de los países latinoamericanos.

Es así como queda en el tapete, una vez más, la necesidad de propiciar el desarrollo de la educación para el logro de una vida mejor para todos. Por otra parte, se perciben en los sistemas educativos latinoamericanos síntomas de contradicción entre la masividad relativa alcanzada por la extensión de los servicios educacionales y la calidad de resultados del aprendizaje.

Surge un cambio en el plano internacional, auspiciado por la UNESCO y celebrado en Salamanca, España en el año 1981, en donde México y otros países acordaron reordenar sus sistemas educativos a efecto de alcanzar las metas de una **Educación Básica para Todos**, que atienda la diversidad de la población y se realice con calidad.

¹⁰ Dirección General Coordinación Estatal de PRONAP. Cursos Estatales de Actualización XII Etapa 2003. Pág. 9 (Antología).

Apreciándose en las reformas educativas de los sistemas formales en diferentes países como: México, Venezuela, Chile, Perú; un lenguaje nuevo y la aceptación explícita de criterios pedagógicos. Empieza un acercamiento de intereses entre la educación pública y educación especial.

2.4.1. La Reforma en México

México publicó en 1980:

*“un documento en el que se planteaban conceptos que dividían la discapacidad en tres niveles diferentes: **deficiencia**, cuando hay pérdida o anormalidad de alguna estructura, función psicológica, fisiológica o anatómica; **discapacidad**, cuando existe restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera normal; y **minusvalía**, cuando como consecuencia de la deficiencia y la discapacidad se tienen limitaciones para desempeñar un trabajo.”¹¹*

Precisamente en este año, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) toma como filosofía la **normalización, la individualización de la enseñanza y la integración**. Tales consideraciones, crean una atmósfera de ideas nuevas y esperanzadoras.

Partiendo del “*deterioro educativo*” de la misma crisis que imperaba, el sistema educativo empieza a separarse paulatinamente de las exigencias del desarrollo nacional y había dejado de ser instrumento de movilidad social y mejoría económica.

¹¹ GARCIA, Ismael et al. *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Pág.47.

La educación fue definida a través de una serie de rasgos y características detectadas que, en lo general, marcaban una clara tendencia del discurso a justificar el *“carácter dramático de la crisis educativa”*: baja calidad, ineficiencia escolar y social, desarticulación educativa, educación irrelevante, evaluación deficiente, rezago, descentralización, oferta y demanda de maestros entre otras cuestiones.

El Consejo Nacional Técnico de la Educación, identificó problemas y detectó otros, definiendo así las estrategias que se incluirían en el nuevo plan. Al mismo tiempo el Poder Legislativo en México elaboró un Plan Nacional de Desarrollo para el periodo 1989-1994, con la intención de ofrecer un mejor servicio a las dependencias gubernamentales, instituciones educativas, organizaciones sociales y sector privado. Este Plan, presentado en mayo de 1989 define una estrategia a seguir dentro de lo que denomina Modernización Nacionalista, democrática y Popular.

Una Modernización que buscaría fortalecer la Soberanía Nacional, propiciar una organización social fincada en la democracia, la libertad, la justicia y el desarrollo económico. Esto podría lograrse con un nuevo pacto educativo que permitiera al ciudadano participar en el desarrollo de la educación. Por su relevancia en todos los campos de la vida del país, hubo consenso en realizar la firma de un Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, siendo necesario alcanzar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo y así elevar los niveles de calidad de vida de la sociedad.

“Los fines de la política educativa serían, entonces, mejorar la calidad del sistema educativo, descentralizar la educación y

*fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo*¹².

Uno de los programas derivados del mencionado Plan fue el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 dado a conocer el 9 de octubre de 1989 en la ciudad de Monterrey Nuevo León.

El cambio estructural propuesto por el modelo fue reiterar el proyecto educativo contenido en la Constitución y fortalecerlo respondiendo a nuevas posibilidades y circunstancias; comprometer su esfuerzo para la **eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales**; ampliando sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas; acentuar la eficiencia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa; integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, sin generar falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad; y reestructurar su organización en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos.

Junto con lo anterior, resultaba de gran importancia aumentar el salario del magisterio, independientemente del calificativo que se le añadiera: digno, profesional, etc. Un salario que satisficiera las necesidades reales del maestro y que lo retirara de la economía informal, estableciendo Carrera Magisterial donde se proponía un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente, que le permitiera a éstos acceder a niveles salariales superiores con base a su preparación académica, actualización, desempeño profesional y antigüedad en el

¹² PODER EJECUTIVO FEDERAL, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, Gobierno de la República, México, D.F. 1985.

servicio. Que llegó a convertirse en una fuente de ganancias para algunos maestros y esto los distraía de la preparación de su práctica pedagógica.

Otro aspecto que fue necesario revitalizar fue la participación social, puesto que la nueva estructura organizativa implicaba el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles de gobierno la creación de consejos municipales, estatales y escolares en los que estuvieran representados por el director, los padres de familia, la comunidad y la autoridad.

2.4.2. Reforma educativa e integración

Todo lo anterior sirvió de criterio para la realización de una reforma integral, un programa nuevo emergente además donde se consideraba la idiosincrasia del niño mexicano y sus necesidades.

Por ello la Dirección General de Educación Especial, integrada por una Dirección General, Dirección Técnica, la Subdirección de Operación y la Coordinación Administrativa apoyando a los sectores públicos y privados, da a conocer un proyecto de Integración Educativa a principios de los 90s que contempla cuatro modalidades:

- a) Atención en el aula.
- b) Atención en grupos especiales dentro de la escuela regular.
- c) Atención en centros de educación especial.
- d) Atención en situaciones de intermediario.

Durante el año de 1991 se dieron a conocer los **Centros de Orientación para la Integración Educativa** (COIE), con el propósito, de informar, sensibilizar, generar alternativas y dar seguimiento, sólo que estos funcionaron un año y fueron cerrados.

En el año 1992 la Escuela Pública y la Escuela de Educación Especial deciden cambiar el curso de la atención a la discapacidad para dirigirse y construir un modelo distinto que se reconoce como la tercera etapa. Un modelo educativo comunitario que fundamente su tarea de integración educativa.

*“La estrategia básica de la educación especial, en este caso, es la **integración y la normalización**, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero y sociolaborales, además un grupo de multiprofesionales que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que a su vez elabore tácticas de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias”.*¹³

A mediados del año de 1993 se formularon versiones completas de los nuevos planes y programas, libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros.

Para lograr la exigencia social generalizada de mayor calidad fue preciso definir lo que constituía una **educación básica de calidad**, cuyo fundamento partió de la lectura, la escritura, las matemáticas y en aquellos conocimientos de dimensiones naturales y sociales de contexto del educando, así como de su persona entendidos estos últimos como aquellos principios éticos y aptitudes para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna.

¹³Secretaría de Educación Pública y Cultura. PRONAP Antología de Educación Especial. Pág. 65

En este mismo año se modificó el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación en su artículo 39 y 41, reconociéndose su existencia sirviendo de llave para impulsar la integración de niños y jóvenes con (NEE), dentro de los planteles de la educación básica por primera vez en la historia. (Anexo 2).

Sin embargo, jamás se tocó el tema de obligatoriedad de este nivel de estudios, que en lo oficial, se sigue manejando más en los primeros años de escolaridad como uso de guardería que como parte de la preparación cognoscitiva del menor, pasándose por alto casi todas las demás intenciones a partir de que es a criterio llevar al niño a cursar este nivel educativo.

La modernización educativa marca, así, el principio de una nueva etapa en la historia de la educación nacional. No debe olvidarse que ésta surge en una coyuntura caracterizada por la política sexenal neoliberal y de modernización de todos los aspectos y ámbitos de la vida nacional, respuesta a una situación de aguda crisis del país.

2.5. Cambio político y educativo en nuestro país

México en marco del programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, tiene como propósitos fundamentales: **la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación**, donde se ve ésta última, como una vía hacia una mejor manera de vivir.

La educación para poder asumir este compromiso social e integrarse en el desarrollo del país, necesita realizar grandes esfuerzos **una reforma académica**. Unos de los elementos claves de estas transformaciones es precisamente la

formación de los profesores que hasta la fecha se pone cada vez más en cuestión.

La Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se comprometen a esforzarse para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales, promoviendo una Conferencia Nacional acerca de la Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales ya sean **transitorias o definitivas** como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. Además *“Los servicios de educación especial que ofrece la Dirección General, se clasifican en dos grandes grupos, según las necesidades de atención que requieran los alumnos del sistema.*

El primer grupo atiende a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización. Las áreas aquí comprendidas son: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención se brinda en escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y educación especial y centros de capacitación de educación especial.

*El segundo grupo incluye a personas cuya necesidad de educación especial es complementaria al proceso educativo regular. Este grupo comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. La atención se brinda en unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos, centros de rehabilitación y educación especial”.*¹⁴

Se continuó con el proyecto y se le da énfasis a la Modernidad Educativa y a la Ley Federal de Educación centrando su interés en la atención de menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. Llevándose a cabo *“la modificación del artículo 3º de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta la integración de los alumnos con discapacidad en las*

¹⁴ La Educación Especial en México. Pág. 16.

escuelas regulares”¹⁵ (Reformado 12 de junio de 2000). A partir de estas modificaciones el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece El Curso Nacional de Integración a todos los maestros que voluntariamente deseen cursarlo.

Sin embargo “*aunque se ha ampliado significativamente la infraestructura para que todos los niños en edad escolar cursen la escuela primaria, el país sigue teniendo un nivel relativamente bajo de escolaridad y de aprovechamiento. Más de seis millones de mexicanos de quince años en adelante son analfabetos. La eficiencia terminal nacional en primaria es de 62 por ciento. Ampliar la cobertura y calidad de los servicios de educación es una condición para avanzar en el desarrollo social integral*”.¹⁶

2. 6 Revolución educativa (2000-2006)

El Plan Nacional de Desarrollo 2001 - 2006 describe que “*no obstante la igualdad de oportunidades para acceder a la educación todavía no se ha logrado para todos los grupos sociales, especialmente para los indígenas*”.¹⁷

Efectivamente los indígenas, personas con algún tipo de discapacidad física y mental, y otros con necesidades educativas especiales son los que se encuentran con mayor desventaja padeciendo hasta de los medios físicos adecuados a sus necesidades para incorporarse a las instituciones educativas o al sector laboral, afrontando la discriminación y la falta de oportunidades. Además la existencia de las diferencias de género en los ámbitos social, laboral y familiar.

¹⁵ PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000.

¹⁶ Guevara Yolanda, Macotela Silvia “Escuela del fracaso al éxito”. Pág. 10

¹⁷ PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006. Pág. 75

Aunado al atraso educativo en la nación es muy preocupante ya que, *“alrededor de 35 millones de habitantes abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica y hoy se enfrentan a limitadas oportunidades para su desarrollo”*.¹⁸

En este periodo 2000-2006 unas de las estrategias es a avanzar hacia la equidad en la educación ofreciendo una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos, un primer paso para reconocer la inclusión de todos los niños mexicanos a la escuela regular siendo importante que los docentes cuenten con la información suficiente acerca de la Integración Educativa incluyendo a las escuelas normales, agregando a los programas de estudio la materia de Necesidades Educativas Especiales, también PRONAP (Programa de Actualización Permanente) ofrece un curso de Integración Educativa a todos los profesionales de la educación que deseen tomarlo. Primero se ofreció a los de educación especial y posteriormente a todo maestro o maestra que quiera conocer los fundamentos filosóficos, principios operativos de la integración con la finalidad de superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

Dentro de los objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 Las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas logrando las habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad tiene como estrategia la Integración Educativa que contempla los fundamentos filosóficos basados en los valores como son: el Respeto, la Tolerancia hacia las diferencias, los Derechos Humanos, Igualdad de Oportunidades y Escuela Para todos. Así mismo los **Principios básicos** que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos: la **normalización, la integración, la sectorización y la individualización.**

¹⁸ Ídem. Pág.76

“Normalización: Es el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de las personas de la comunidad a que pertenecen para lo cual es necesario que el medio les ofrezca mejores condiciones para su desarrollo personal tales como: servicios de habilitación, de rehabilitación y ayudas técnicas.

Integración: Consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tiempo de experiencias que el resto de la comunidad, participando en diferentes ámbitos (familiar, escolar, laboral, etcétera) de tal manera o se eliminen la marginación y la segregación.

Sectorización: Implica que todos los niños desarrollen su proceso de escolarización y reciban los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar en donde viven.

Individualización de la enseñanza: Se refiere al reconocimiento de la diversidad del alumnado en las aulas a la necesidad de ajustar a variar las formas de enseñanza de acuerdo a las necesidades a peculiaridades de los alumnos”.¹⁹

Para lograr que todos los niños y jóvenes del país tengan las mismas oportunidades de cursar y concluir la educación básica y lograr aprendizajes que se establecen para cada grado y nivel, que propicien el desarrollo del conocimiento permitiendo al educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida.

Así como la modificación del término o concepto de la discapacidad a las **Necesidades Educativas Especiales** definiéndolo “como aquél que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes, para que logre los fines y objetivos educativos”.²⁰

¹⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA. *Integración Educativa: Hacia la generación de una escuela para todos*. Pág. 17.

²⁰ Secretaría de Educación Pública y Cultura. PRONAP. Curso Estatal de Actualización 2005-2006 Etapa XV. Pág. 15.

Aunque se menciona que el problema no consiste únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que se manifiesta, por ello la práctica educativa será dirigida a respetar la dignidad de los niños y los jóvenes para encauzarlos fomentando un trato tolerante hacia los demás.

Por eso uno de los retos de esta administración fue ofrecer en su discurso una educación básica con calidad, equidad e igualdad para todos; factores de oferta que favorecen o desfavorecen la igualdad de oportunidades y disfrute equitativo de los beneficios de educación básica.

2.7. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

Los postulados de humanismo, equidad y cambio son principios que sustenta el Ejecutivo Federal porque los seres humanos se expresan plenamente cuando descubren y ejercitan sus potencialidades tanto intelectuales como físicas. Y estos son iguales ante la ley por lo tanto deben tener las mismas oportunidades sin distinción alguna. Por ello es necesario un cambio y este a su vez exige el establecimiento de un sistema democrático y de responsabilidad compartida entre las instituciones públicas y las organizaciones de la sociedad.

Con la finalidad de reducir esta desigualdad que afecta a la población el grupo que corresponde a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad que ingresen a primaria regular, será responsabilidad del personal directivo, del personal docente, de los padres de familia y del personal de educación especial.

En caso necesario, realizar al inicio del ciclo escolar la referida evaluación psicopedagógica para conocer las características del alumno y de su contexto evaluando los aspectos el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses, motivación para aprender y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas.

También es importante evaluar el área intelectual, la comunicación y la emocional a través de distintas técnicas como la observación del alumno en los distintos contextos, la revisión de trabajos, entrevistas, aplicación de pruebas informales y formales (por el área especializada).

Por lo que se refiere a los procedimientos de tránsito y traslado de los alumnos entre escuela regular y centro de atención múltiple o viceversa, se considera necesario que esto deberá ser validado por el Área de Administración Escolar correspondiente y que los alumnos que transiten entre estos servicios deberán llevar consigo el informe de la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada con los avances respectivos.

Para el caso de los alumnos con (NEE) con o sin discapacidad que requieran de apoyo para su ubicación, la decisión será responsabilidad compartida entre el director, los docentes de la escuela regular, los padres de familia y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en el caso de que la haya.

Para la inscripción por traslado de un alumno con (NEE) con o sin discapacidad, el padre de familia o tutor deberá solicitar en la escuela de origen, además de la boleta de evaluación oficial, el informe de la evaluación psicopedagógica y la respuesta curricular adaptada con los avances observados

hasta el momento del traslado, así como con recomendaciones precisas. Los responsables de entregar esta documentación son: el director, el maestro de grupo y el personal de educación especial, en caso de que lo haya.

En el caso de los alumnos con (NEE) con o sin discapacidad, integrados a las escuelas primarias regulares, los criterios de evaluación se establecerán de manera conjunta entre el director, el maestro de grupo y el personal de educación especial, en caso de que lo haya, tomando como base el avance en los propósitos establecidos en la propuesta curricular adaptada. Esta propuesta es resultado de las variaciones que se hacen en la planeación general para el grupo, considerando las fortalezas, debilidades y necesidades del alumno.

Desde la perspectiva de este trabajo, todos los alumnos tienen la capacidad de aprender y todos deben de ser involucrados en el aprendizaje, por ello:

“La integración educativa es el proceso que implica educar a niños(as) con necesidades educativas especiales con aquellos que no las presentan, tanto en la escuela como en el aula regular. Para lograrlo se requiere de la participación de los alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas. Además se necesitan maestros dispuestos y preparados; unas instalaciones aptas para las tareas a realizar, materiales adecuados, bien preparados; unas instalaciones aptas para las tareas a realizar, materiales adecuados, bien estructurados y acorde con los requerimientos sociales que deben afrontar en su momento, etc.”²¹

2.8. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y LA FAMILIA EN LA COMUNIDAD: UNA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA DE HOY

La noción de integración es reciente y la atención a la discapacidad fue parte de la legislación educativa hasta hace apenas dos décadas.

²¹ PUEGDELLIVOL, I. *Conceptos básicos para la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales.* (RAE 2002)

En la actualidad existe mucha resistencia en algunos maestros de las escuelas regulares para incluir a los niños con necesidades educativas especiales, porque siguen considerando al grupo homogéneo o normal el más aceptable para trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, negándose a reconocer las diferencias individuales en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje e intereses.

Pero en un grupo de clases, la diversidad es inevitable aún cuando se seleccionan cuidadosamente a sus miembros con el objetivo de formar un grupo homogéneo. Al docente se le plantea además un reto que implica convertirse en un mediador del conocimiento para sus estudiantes, la necesidad de cohesionar al grupo, de integrar a cada miembro para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El logro de la integración grupal es imprescindible para el buen desarrollo del proceso docente educativo, por mencionar algunos factores necesarios como:

- La preparación del docente para establecer el *rapport* inicial que permitirá entablar relaciones intergrupales con el profesor como mediador, guía e inicialmente, árbitro de los conflictos que puedan presentarse.
- Los patrones comportamentales sensibilizados, instaurados en los alumnos por la acción conjunta para la aceptación de la diversidad personalidades de los factores biológicos y socioculturales.
- La diversidad entre los educandos que debe de ser tratada con los métodos adecuados (atención diferenciada e individualizada,

formación y desarrollo de valores necesarios para la interacción social para favorecer la dinámica grupal.

Esta diversidad está dada por las características individuales del niño y por la formación que este trae del hogar, debido a que cada familia imprime ciertos esquemas de conducta inherentes a la misma y estos esquemas se manifiestan en las relaciones del individuo tanto dentro como fuera del marco familiar ejerciendo influencia en ambos contextos y conectándolos.

Aun así no se puede considerar a la familia como única responsable de la formación del escolar ya que sobre él pesan otras influencias: los determinantes socio-económicos, las influencias culturales y de otras personas significativas para el niño.

Así se deriva que si bien no debe sobreestimarse la influencia familiar sobre el escolar, pero sí es determinante en la inserción de sus miembros en cualquier colectivo, actuando por decirlo así "*a larga distancia*" en este colectivo por mediación del nuevo integrante, quien llega al grupo con sus propios valores, esquemas de conducta y otras características, y a su vez llevará a la familia las influencias recibidas en el otro entorno social.

En el caso del escolar la escuela es, además de la familia, el marco social donde recepcionará y a su vez ejercerá una acción transformadora. La institución escolar es la encargada de completar la formación del alumno incluyendo, además del componente socioafectivo, el académico. En ella el niño se desenvolverá como ser social estableciendo un tipo de relación diferente a las establecidas en el enclave familiar.

La escuela precisa llevar un trabajo de orientación familiar para favorecer el excelente desarrollo de las potencialidades del escolar en el proceso de aprendizaje por lo que entre la escuela y la familia debe surgir un vínculo de cooperación con vistas a consolidar el desenvolvimiento pleno del escolar.

Esta interrelación se establece mediante las visitas a la escuela que debe realizar la familia con cierta periodicidad, las reuniones y encuentros programados por la escuela, las visitas al hogar por parte del maestro y la atención al niño como eslabón entre ambas. En todas las vías se estará desarrollando una labor de orientación y educación familiar.

La educación familiar puede ser abierta y no precisamente con un fin específico, pero siempre apoyará la educación escolar al darle a los padres o responsables del alumno una cultura pedagógica que les permita afianzar su influencia sobre el niño y llevar a cabo exitosamente la formación de su personalidad sin entrar en contradicción con la formación que se le da en la escuela.

En las instituciones escolares los alumnos se dividirán en grupos atendiendo a su edad y alcances cognoscitivos. Por lo general la composición de estos grupos se mantendrá estable a lo largo del tiempo lectivo.

En estos grupos se desarrollan vínculos afectivos, motivacionales y todos aquellos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. De las características de estos vínculos depende la calidad de la dinámica grupal.

El desenvolvimiento de esta dinámica no se comporta de manera lineal a lo largo del curso ya que ocurren avances y retrocesos dentro de la etapa del

desarrollo que estén transitando los miembros del grupo, por las condiciones de aprendizaje y otros factores que afecten o favorezcan a sus miembros.

Es función del docente aprovechar estos períodos de avance en la formación de valores y creación de recursos en los escolares para la resolución de conflictos y discrepancias que puedan surgir y mediar cuando aparezcan para, además de erradicarlos, propiciar la evolución de la dinámica, siempre teniendo en cuenta que el estudiante debe adquirir dominio de los recursos comunicativos y la capacidad de mediación como habilidades de socialización imprescindibles en su desarrollo futuro.

Sólo es posible si el docente está capacitado para caracterizar a cada uno de sus alumnos y las interrelaciones establecidas en sus grupos; así como para detectar los factores que condicionan las particularidades de estas variables.

De una caracterización psicopedagógica del grupo profunda, rigurosa y objetiva, el docente extraerá la información necesaria para determinar que factores individuales y/o colectivos inciden en la dinámica grupal.

Así es como los procesos de perfeccionamiento de la educación desarrollados en nuestro país operaron en el diseño de aspectos muy importantes de la vida escolar, tanto generales del sistema, como en su estructura y en tratar de dar solución a importantes insuficiencias del Sistema Nacional de Educación, lo que favoreció elevar sensiblemente la organización de la labor educativa, la calidad de la misma y la aceptación por parte de la sociedad. Por ejemplo:

- *“La adaptación de los edificios y calles a sus necesidades.*

- *La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.*
- *La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno.*
- *El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.*
- *El respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento.*
- *La protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.*
- *Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares²² (Toledo, 1981).*

Es así como cambia la tradición de atender a los niños con necesidades educativas especiales únicamente con los servicios de educación especial, donde se había logrado un avance en estos niños, pero se había visto obstaculizada la integración en la sociedad quedando como una educación segregada.

Por ello partir de esta situación se hace la inclusión a las escuelas primarias regulares y la puesta en marcha de otros Programas Nacionales para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad en el marco de la política social de nuestro país involucrando activamente la participación de organizaciones públicas, privadas y como agente protagónico a las personas con discapacidad.

²² *Ibíd*em Pág.27

CAPÍTULO III

EL TDA/H: DEL PUNTO DE VISTA MÉDICO AL SOCIOCULTURAL

3.1. Antecedentes históricos

La lectura de varios autores ha dado la base para explicar los antecedentes históricos y culturales acerca del trastorno que en este trabajo interesa. Remontándose al siglo XIX el TDA/H debería de llamarse “*Enfermedad de Hoffman*” en honor al médico alemán Heinrich Hoffman quien en 1854 descubrió, por primera vez, un síndrome caracterizado por impulsividad, inquietud y bajo rendimiento escolar.

La primera descripción sistemática de las características básicas del TDA/H fue llevada a cabo por Still George en 1902. Este médico inglés observó que algunos de los niños que trataba a diario tenían problemas de atención y manifestaban una excesiva actividad motora, conductas impulsivas y agresivas. En definitiva, que carecían de autocontrol por lo que llamó al problema “***defecto de control moral o trastorno crónico***”.

Unos años después, Alfred Tregold en su libro **Deficiencia mental** (1908) describió niños con características de hiperactividad y **daño cerebral mínimo**. Tregold describía a estos pacientes como portadores “*de alto grado de debilidad mental*” y advertía que no eran beneficiados de la escuela escolar regular y requerían ser atendidos de manera especial en instituciones donde la vigilancia fuera individualizada.

En las primeras décadas del siglo XX, distintos autores observaron que los niños que habían sufrido daño cerebral por un embarazo llevado con descuido o mala alimentación de la madre, un embarazo de alto riesgo, un parto mal atendido, golpes, mala alimentación, maltrato o alguna otra causa relacionada con una mala atención desde pequeños, presentaban síntomas similares a los que había descrito George Still, lo que propició que se considerara a la hiperactividad, como un síndrome esencialmente neurológico. Se creía también en la posibilidad de heredar este daño de generación en generación, lo cual daría lugar a problemas como Hiperactividad, Migraña, Modalidades leves de epilepsia, Histeria y Neurastenia. Éstas últimas también conocidas como: “**Diátesis neuropática, diátesis psicopática y blastoforia**”.

En 1917-1918, una epidemia de encefalitis viral demostró la relación existente entre la lesión cerebral justificable, la conducta hiperactiva y desinhibida, los problemas de aprendizaje y los cambios catastróficos de personalidad, acuñándose el término de “**conducta posecefalítica**” para describir estas secuelas.

En las décadas 1950 y 1960 Barkley señala que por primera vez se utilizaron las expresiones “**hiperquinético e hiperactivo**”.

También Alfred Strauss y Heinze Werner evaluaron a niños con lesiones cerebrales y pretendieron encontrar en ellos patrones anormales de funcionamiento basándose en sus antecedentes personales y de desarrollo. De ahí surgió una clasificación que consideraba dos categorías: los que tenían daños demostrables en el cerebro y quienes no los presentaban.

Al confrontar ambos grupos en lo cognitivo y en lo emocional, hallaron que los pacientes con antecedentes patológicos tenían mayor intensidad de hiperactividad, labilidad emocional, trastornos de la percepción, impulsividad, distractibilidad, rigidez y perseverancia.

En el grupo sin antecedentes, también había un número de niños con comportamientos hiperactivos e impulsivos y ante la ausencia de elementos de daño cerebral evidente, se les clasificó como portadores de **daño cerebral mínimo**.

Posteriormente se encontró evidencia de un trastorno funcional más que de un daño cerebral y se sugirió que la génesis de estos trastornos era consecutiva a una disfunción o inmadurez de la corteza cerebral como el área primaria de aprendizaje y se le denominó **disfunción cerebral mínima**.

En el decenio de 1960-1970 Laufer y Chess definieron las características clínicas del **síndrome hiperkinético** y crearon las primeras herramientas de evaluación, como la escala de Conners (1969-1970) que permitió una medición estandarizada de algunas conductas propias de la infancia. Esto permitió perfeccionar las evaluaciones neuroquímicas por imagen, genética, neurofisiológica, epidemiológica y neuropsicológicas, que dan sustento al trastorno (TDA/H).

En el año de 1972 se da nuevo avance con Virginia Douglas, quien argumentaba que la deficiencia central de los niños hiperactivos no era el excesivo grado de actividad, sino la incapacidad para mantener la atención y controlar la impulsividad, otorgando mayor importancia a las dimensiones cognitivas que a las conductuales.

La teoría de Douglas influyó poderosamente en la interpretación actual del trastorno, lo cual se refleja en los dos últimos sistemas de clasificación internacional: el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)* y el *Sistema de Clasificación Mental o Manual de los Trastornos Mentales y del Comportamiento (ICD-10)*, utilizados ambos por la Asociación Psiquiátrica Americana.

El término **Trastorno por Déficit de Atención**, que el *Diccionario de Salud Mental (DSM)* registró en 1994, y el otro término con el que también es conocido dicho trastorno, es representado por la codificación CIE 10, establecida en el año de 1992 por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Es así como los términos Hiperactividad, Síndrome, Hiperactivo, Inmadurez Neurológica, Síndrome hipercinético, Disfunción cerebral mínima, Deficiencia mental, Defecto de control moral y Trastorno funcional, son nombres que han quedado en desuso, identificándose actualmente el padecimiento a nivel mundial como "**Trastorno por Déficit de Atención**" TDA, pudiendo tener como variante la presencia o ausencia de **Hiperactividad**.

3.2. Diagnóstico indicado por un especialista

De acuerdo con el doctor Saúl Garza, neurólogo del Hospital Infantil de México "*Federico Gómez*", el Déficit de atención, reconocido por la Organización Mundial de la Salud como trastorno del desarrollo, no es nuevo. Lo que sucede es que no estaba tan claramente identificado ni tenía este nombre.

Antes se le conocía como disfunción cerebral mínima e incluía la dislexia, la falta de atención y problemas de lectura y escritura. Las investigaciones se han ido

depurando y ello ha permitido establecer criterios para este padecimiento de origen genético. En la última década se han afinado los conceptos de los médicos. Sin embargo, el diagnóstico del trastorno por déficit de atención sigue siendo clínico, es decir, no hay una prueba contundente que dé un resultado positivo o negativo y eso es una desventaja importante. Actualmente se está trabajando en la identificación de los genes que lo producen para tener una prueba efectiva de detección rápida y se pueda aprender más del problema.

De acuerdo a la diversidad de dificultades que presentan estos pacientes y la relación de ésta con la dificultad para medir la hiperactividad en los niños, es necesaria y muy demandante una atención inicial amplia y multidisciplinaria para realizar el diagnóstico.

Se propone que una atención inicial comprensiva incluya cinco áreas:

1.- **"SÍNTOMAS:**

¿Qué tipo de problemas presenta?

2.- **EFEECTO:**

¿Cómo está influyendo o qué daño causa la anomalía en la relación intrafamiliar o en el desarrollo de la estructura de la personalidad del paciente o ambas situaciones?

3.- **RIESGOS:**

¿Qué factores han generado el problema y cuáles lo han perpetuado?

4.- **HETEROGENEIDAD:**

¿Cuáles son las áreas más deficientes sobre las que se tiene que actuar?

5.- **MODELO EXPLICATORIO:**

*¿Qué creencias y expectativas tiene la familia respecto al problema y que los llevó a buscar ayuda profesional?*²³

Las técnicas específicas para obtener estos datos dependen de cada profesional e incluyen: Entrevista con los padres de familia y algunos familiares que conviven con el niño. Y aplicación de escalas y cuestionarios para padres de familia y maestros.

Es indispensable identificar la presencia de alteraciones graves del neurodesarrollo y descartar la presencia de otra enfermedad que predisponga o asemeje estas alteraciones, por ejemplo epilepsia, concentración de plomo, deficiencia de litio, alteraciones por desnutrición, herencias neurológicas, daños cerebrales al nacer o daños cerebrales por algún golpe o accidente.

Sugieren los especialistas que el diagnóstico lo realice un profesional como (neurólogo, psiquiatra, psicólogo, etc.), porque el trastorno puede provenir incluso de la influencia que ejercen sobre el niño o niña las personas involucradas en su cuidado. Existen en la actualidad una enorme diversidad de formas de diagnóstico y tratamiento y cada quién tiene sus recetas: farmacológicas, alimenticias, terapéuticas, afectivas, etc.

3.3. Conceptos y manifestaciones del TDA/H

El Trastorno por Déficit de Atención TDA es básicamente una incapacidad para mantener la atención o concentrarse. De acuerdo con el Manual Diagnóstico

²³ RUIZ García, Matilde. *Trastorno por Déficit de Atención. Diagnóstico y tratamiento*. Págs. 7 y 8

y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM IV), tiene una serie de síntomas y signos, de los cuales destacan:

Síntomas de la falta de atención:

- El niño se equivoca frecuentemente por no poner la suficiente atención a los detalles, o comete errores por descuidos en sus tareas, trabajos y otras actividades.
- Tiene dificultad para mantener la atención en sus tareas y en sus juegos.
- A menudo parece que no escucha cuando se le habla directamente.
- Le cuesta trabajo seguir instrucciones y terminar las tareas, encargos u obligaciones.
- Tiene dificultad para organizar sus actividades escolares o quehaceres en casa.
- Le molesta o evita hacer tareas o trabajos en lo que deba de realizar esfuerzo mental.
- Es frecuente que pierda los objetos que necesita para realizar sus actividades escolares.
- Se distrae con gran facilidad.
- Es descuidado con sus actividades cotidianas, las hace mal, rápido o se le olvidan.

Síntomas de hiperactividad-impulsividad.

- Se mueve constantemente

- Se para de su asiento en los lugares y momentos en los que se supone debería estar sentado.
- Brinca y corre en situaciones y lugares en las que no debería hacerlo.
- Cuando juega, lo hace siempre gritando o hablando acelerado sin poder permanecer callado o tranquilo.
- Responde antes de que se le pregunte.
- Tiene dificultades para esperar turno.
- Suele interrumpir o meterse en las conversaciones de otros.
- No puede esperar su gratificación, quiere las cosas “en éste preciso instante”
- Conoce las reglas y sus consecuencias, pero repetidamente comete los mismos errores e infringe los reglamentos.
- No piensa en las consecuencias, por lo que puede ser muy temerario.
- Tiene dificultad para inhibir lo que dice; hace comentarios que carecen de tacto; dice lo que se le ocurre y reclama a las figuras de autoridad.
- No se toma tiempo para corregir su trabajo o leer instrucciones.

En resumen, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es el trastorno presente en niños que no pueden quedarse sentados o quietos en términos generales, molestan continuamente a sus compañeros y aquellas personas que conviven con ellos bajo cualquier circunstancia incluso en el ámbito familiar, no logran poner atención durante una clase escolar, una ceremonia civil o religiosa o que demande su permanencia y concentración; además no consiguen

terminar trabajos escolares, labores asignadas en casa o incluso trabajos recreativos, a menos que les sean de mucho interés.

Se menciona que las personas con este trastorno tienen una gran dificultad para controlar su conducta y por ende sus relaciones interpersonales. Estos comportamientos se ven reflejados en su casa y en la escuela causando confusión en él, en su familia y el ámbito escolar.

Se menciona en diferentes textos que existen tres tipos de diagnósticos que un niño con trastorno de este tipo puede recibir:

1. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad tipo predominantemente Hiperactivo-Inatento. TDAH-I.

2. Trastorno por Déficit de Atención tipo predominantemente Hiperactivo-Impulsivo. TDAH-HI.

3. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad tipo combinado TDAH – C.

Los niños hiperactivos que incluyen en su problemática la **falta de atención**, es decir, predominantemente inatentos, presentan patrones concretos de problemas de atención tales como:

- Lentitud para realizar sus labores.
- Pereza habitual.
- Despiste y descuido constante que los llevan a cometer errores o dañarse incluso a sí mismos por tropezar o golpearse sin querer.

- Desorganización en ropa, juguetes, útiles escolares e incluso en sus ideas.
- Olvidos frecuentes de objetos y tareas asignadas.
- Apatía constante.
- Inactividad voluntaria.
- Callados y con tendencia a soñar despiertos.

Estas deficiencias reflejan su falta de capacidad para mantener y cambiar deliberada y adecuadamente el foco de atención, afectando en la mayoría de los casos al rendimiento escolar. Así, suelen encontrar frecuentemente excusas para evadir la realización de las tareas, pierden el tiempo con cualquier material distractor y son sumamente desorganizados en sus trabajos escolares, dentro y fuera de la escuela.

En su arreglo personal se muestran desalineados, rompen y manchan la ropa, la usan al revés sin importarles su apariencia, y les es desagradable el baño, el aseo de dientes y manos, aun sabiendo que es por salud.

Los niños o niñas con **TDAH-HI** del tipo predominantemente **hiperactivo-impulsivo** manifiestan:

- Exceso de actividad motora.
- Escaso autocontrol.
- Apariencia incansable.
- Inquietud excesiva
- Experimentan serias dificultades para permanecer sentados. Incluso cuando logran hacerlo suelen moverse continuamente.
- Mantienen los brazos y las piernas en constante movimiento.

- Manipulan objetos hasta que los rompen.
- Hacen ruidos improcedentes.
- Tienen dificultad para tolerar la frustración y manejar sus emociones.
- Generalmente hacen berrinches y pataletas.
- Son niños que se desaniman con facilidad si no se les proporciona lo que desean.
- Pueden tener dificultades con el lenguaje como su adquisición tardía o problemas de pronunciación.

No obstante, esta excesiva actividad motriz se suaviza a medida que el niño crece, convirtiéndose en la adolescencia y en la etapa de vida adulta en un sentimiento subjetivo de inquietud. Se trata de niños directos en sus interacciones y excesivamente demandantes, que no pueden esperar a ser atendidos e interrumpen con frecuencia las actividades y conversaciones de otros.

Por otro lado, la impulsividad que presentan estos niños y niñas se refleja esencialmente en dificultades para demorar las gratificaciones, respetar los turnos y seguir las normas del aula y del hogar.

Debido a su conducta impaciente, no piensan en los peligros que se pueden derivar de sus actitudes, por lo que a menudo sufren accidentes. Además estos niños o niñas se frustran fácilmente y con frecuencia tiene estallidos emocionales. Estas manifestaciones de escaso autocontrol repercuten negativamente en las relaciones que mantienen con los demás provocando discusiones y peleas continuas, no respetan reglas y son bruscos.

Los niños con trastorno por déficit de atención del **tipo combinado** TDAH-C manifiestan tanto síntomas de inatención como de hiperactividad-impulsividad, por

lo que son los que plantean una problemática más severa. Aún más, su déficit afecta negativamente tanto al comportamiento como al aprendizaje y a lo largo del desarrollo se asocian con un riesgo mayor de experimentar dificultades importantes en el ajuste socio personal futuro.

Los especialistas indican que si el niño o la niña presentan seis o más síntomas de los mencionados es posible determinar un diagnóstico y se dice que un 95% de los casos presentan ambos tipos: La falta de atención y el impulsivo, ya que uno va de la mano del otro.

La presencia de **conductas inadecuadas es muy frecuente y más severa** de lo que se piensa. Sin embargo para ellos es normal actuar así y no llegan a percibir que están molestando con su comportamiento. Por ello tienen dificultades graves para integrarse satisfactoriamente a su entorno en más de un ambiente ya sea casa, escuela o situaciones sociales. Esto afecta altamente su autoestima.

3.4. La influencia genética y sociocultural en el desarrollo del TDA/ H

Definir las causas de los trastornos de aprendizaje es complejo ya que se involucran diversos factores en un mismo paciente; los propios del individuo y los determinados por el medio externo.

Sin embargo hoy en día no cabe la menor duda que constituye un trastorno neurobiológico ocasionado por una amplia variedad de factores que pueden ser químicos, genéticos, biológicos, ambientales o externos, y variables ambientales que pueden aumentar o reducir la vulnerabilidad del sujeto a la hiperactividad así como modular la severidad del trastorno.

Se dice que este síndrome está presente desde la infancia y continúa hasta la edad adulta, aunque hay evidencias de casos en los que los síntomas disminuyen notablemente a partir de la adolescencia y otros más en los que el síndrome dejó de representar un problema para quienes lo padecieron.

Como se ve, no existe una causa única, pero el trastorno puede diferenciarse de una manera más específica por los siguientes factores:

3.4.1. Factor químico y eléctrico del cerebro

“Algunos estudios muestran que ciertos neurotransmisores (sustancias químicas del cerebro que permiten la transmisión de la información de una neurona a otra) son deficientes. En especial, han sido identificados según el Dr. Guillermo Van Wielink los siguientes:

- **La Dopamina** relacionada con los procesos de atención.
- **La Noradrenalina** relacionada con los momentos de alerta, sobresalto, miedo y reacciones reflejas.
- **La Norepinefrina** relacionada con los procesos de atención e Impulsividad.
- **La Serotonina** relacionada con los procesos de impulsividad y motivación”²⁴

Estas sustancias son claves para el cerebro, porque son precisamente las que están relacionadas con la habilidad para concentrarse y controlar la actividad motora.

²⁴ MENDOZA Estrada, María Teresa. *¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención? Una guía para padres y maestros.* Pág.19

Martínez y Chávez señalan que: *“Los estímulos del medio ambiente y el proceso de los impulsos eléctricos permiten que nuestro cerebro aprenda. Cada acción que realizamos requiere que estos impulsos formen una conexión entre las neuronas. Es como formar un camino o una trayectoria entre neuronas. Cada vez que repetimos esa acción se hace más fuerte y este camino se establece mejor”*²⁵

El cerebro produce impulsos eléctricos y éstos pueden ser detectados. Mediante el encefalograma (EEG) se puede observar que también el cerebro muestra ritmos similares de actividad y descanso, reflejados en ondas eléctricas. Estas ondas se clasificaron en cuatro tipos según su carácter, la frecuencia y el orden histórico en que fueron descritas en la literatura científica como: ondas **Beta**, ondas **Alfa**, ondas **Theta** y ondas **Delta**.

Estos tipos de ondas no aparecen sólo por separado pues el modelo de actividad cerebral es mucho más complejo. Las diferentes formas de ondas pueden presentarse simultáneamente en diferentes áreas del cerebro y cambiar así el modelo del EEG de segundo en segundo. El hecho de que se presente una determinada forma de ondas cerebrales, tiene que ver con ciertos procesos externos e internos que se manifiestan en cada individuo.

Las **ondas Beta**, características de niños con TDA/H, se presentan también cuando el individuo se encuentra en situación tensa o de alarma. Las ondas beta fuertes corresponden a una producción incrementada de las hormonas que causan estrés. Ellas se producen, entre otros motivos, al procesar impulsos de los sentidos, al contestar de forma forzada preguntas y tareas cerradas, en caso de sobre- estímulo, inquietud, preocupación, temor o miedo.

²⁵ MARTINEZ, Georgina y CHAVEZ, Patricia. *Aprender a vivir con TDAH*. Pág. 23.

Estas sensaciones solo pueden ser explicadas por el determinismo externo y por tanto la causa del excitante es externa (sermones, amenazas, castigos, interés, indignación, vergüenza, estrés, etc.). Por eso se considera que son de origen social y que son fijadas en el individuo porque dependen de las relaciones sociales que se incrementen, provocando estados emocionales negativos o desagradables.

Las **ondas Alfa** se producen en una situación tranquila y relajada. Sus características son: un bienestar físico y mental y un sentido de confianza en si mismo y en otros. Es la situación ideal de aprendizaje, ya que el grado de concentración es alto y los procesos de reflexión transcurren rápida y efectivamente.

Las **ondas Theta** se presentan durante un relajamiento profundo. Meditando y soñando despierto. Por la baja frecuencia el cerebro tiene tiempo de activar los recuerdos que son difíciles de localizar. La actividad de reflexionar se caracteriza por representaciones plásticas y en gran medida de creatividad; una situación ideal para la lluvia de ideas.

Las **ondas Delta** se presentan principalmente durante el sueño profundo y durante un estado de trance e hipnosis profunda. Este tipo de ondas tienen importancia sobre todo en determinadas formas de psicoterapia. Las ondas cerebrales pueden estar presentes en todo momento, pero algunas de ellas predominan sobre otras de acuerdo a la situación que el individuo esté viviendo.

Procesos de aprendizaje con efectos sostenibles se pueden llevar a cabo exclusivamente durante la actividad Alfa y Theta de nuestro cerebro. A pesar de que sucede, aunque muy raramente, que nuestro cerebro reduce la marcha

temporalmente en la actividad Alfa o Theta. Debe quedar claro que una situación relajada, caracterizada por una gran parte de ondas cerebrales de tipos Alfa y Theta, es el estado físico y psíquico más efectivo para un aprendizaje eficaz.

Lamentablemente, la enseñanza se caracteriza más bien por situaciones de estrés y tensión para el alumno, lo cual se manifiesta en muchos casos en temor y miedo ante las pruebas y exámenes. Un alumno en la escuela es evaluado y juzgado constantemente por otros en base a su rendimiento, no entra relajado al salón y la obligación percibida por el alumno de tener que rendir siempre bien, no contribuye tampoco a la creación de una situación relajada para el aprendizaje. En el caso de los niños con TDA/H cuyo constante cerebral, son las ondas beta que son señal de su constante tensión e hiperactividad, el proceso de aprendizaje resulta ser por demás frustrante y extenuante, tanto para el niño, como para los padres y maestros que lo acompañan.

Si los neurólogos afirman que el sustrato de lo cognitivo y el comportamiento están determinados sólo por las reacciones químicas y eléctricas, lo más lógico es que el problema sea atacado con medicamentos como Ritalín, Talpramín o Imipramina.

Con este tipo de medicamentos, se tienen ciertas consecuencias secundarias como dolor de cabeza, mucho sueño, sin ganas de hacer nada y menos si existe algún esfuerzo en la actividad, falta de apetito, irritabilidad, etc. Desgraciadamente, tanto la familia como la escuela, prefieren tener a estos niños medicados a fin de tener un control sobre ellos. Sin embargo se reconoce que este tipo de tratamientos sólo produce niños somnolientos.

Acerca de las ondas, Espinoza y sus compañeros opinan que *“algunos psicólogos piensan que los niños de hoy pueden entrar en ondas alfa y theta con facilidad, lo que hace parecer a veces que no están. Eso no es por déficit de atención, sino por la facultad de entrar a otros niveles de conciencia”*.²⁶

3.4.2. Factor genético

Tanto los investigadores como los clínicos han observado reiteradamente que el TDAH tiene un componente genético substancial ya que la mayoría de los niños hiperactivos tienen algún pariente afectado en mayor o menor medida por el mismo trastorno.

En cuanto a gemelos univitelinos (hermanos siameses), el riesgo de que padezcan el trastorno es hasta del 51%, sobre todo por ser gemelos idénticos derivados de un sólo cigoto.

Sin embargo algunos autores mencionan que los rasgos hereditarios pueden estar presentes en todos los hijos y lo que se va a encontrar son variaciones en la tendencia en que se manifiestan. Algunos hijos pueden presentarlos ligeramente y otros con mayor intensidad pues el funcionamiento y el desarrollo de una persona responden siempre al principio de diferencia individual y no pueden ser explicados a partir de una sola causa.

Un diseño que ha resultado especialmente efectivo para demostrar el estudio de la influencia genética, es el que incluye familias adoptivas donde el factor naturaleza y ambiente se encuentran separados: padres biológicos que comparten la herencia pero no el ambiente de sus hijos se comparan con los

²⁶ ESPINOZA, Manso, Maverino Walter y Paynal, Noemí. *Los Niños y Jóvenes del Tercer Milenio*. Pág.76.

padres adoptivos quienes comparten con sus hijos el ambiente familiar pero no la herencia. Este es otro ejemplo de cómo los adultos interactúan con los niños modificando la influencia hereditaria. Por eso es muy importante recalcar la labor del maestro como mediador en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los padres son los primeros modelos significativos de conducta social afectiva y los hermanos constituyen el sistema primario para aprender las relaciones con sus pares. De estos modelos se imita en mayor o menor grado, en un principio involuntariamente y más tarde bajo regulación consciente hasta llegar a formas complejas de apropiación.

Hasta ahora no hay ninguna investigación que establezca como conclusión que la causalidad sea de orden genético. Aunque las investigaciones son de carácter científico, las conclusiones sólo establecen posibilidades, es decir, hay interpretaciones particulares de dichas investigaciones sin que esto represente un dato científico comprobado.

3.4.3. Factor biológico

Se han señalado como causas del TDAH las complicaciones prenatales, perinatales y postnatales, tales como:

- Consumo materno de bebidas alcohólicas, drogas, tabaco, etc.
- Bajo peso de nacimiento
- Hipoxia
- Retraso en la maduración neurológica o lesiones cerebrales que repercuten negativamente en el control cerebral de actividades que son relevantes.

- Niveles elevados de plomo en la sangre.

Se dice que el TDAH posiblemente está ocasionado por el funcionamiento defectuoso de los lóbulos frontales y los ganglios basales (circuito frontoestriado), son las regiones cerebrales que se encargan de regular la inhibición de las conductas inapropiadas y el autocontrol. Pero hasta el momento no ha sido posible identificar un marcador biológico específico.

Hay condiciones como contaminantes ambientales que han intoxicado el organismo del niño que podrían contribuir al desarrollo del trastorno. Sabemos que estos contaminantes venenosos no solo causan este tipo de trastornos sino también enfermedades mortales que son realmente una preocupación social.

Si durante el proceso de gestación o maduración orgánica del individuo, la madre consume algún tipo de droga y se expone a depender de ciertas adicciones, éstas son transmitidas al producto, por lo tanto, cuando el niño nace ya trae un cúmulo de estimulaciones diferenciadas, que posteriormente se manifestarán en su contexto social, marcándose después como un trastorno perturbador de la conducta.

Desde el punto de vista genético cada niño es único, aun cuando proceda de los mismos progenitores. Las disposiciones biológicas con que nace cada niño lo hacen diferente de todos los demás. Así, cada uno presenta la oportunidad de una experiencia única.

3.4.4 Factor ambiental o externo:

Neurólogos, psicólogos y pedagogos coinciden en que las variables del entorno del niño TDA/H contribuyen significativamente al desarrollo de su mal. Por lo tanto el pronóstico de los problemas conductuales e interpersonales que experimentan los niños afectados por ese trastorno, incluyen factores como:

- Contaminación
- Presencia de poluciones o eses fecales en el ambiente
- Humedad
- Temperatura
- Ruido

Los estudios del cerebro están dando crecientes pruebas del efecto que tiene el medio ambiente sobre el cerebro en desarrollo (Diamond y Hopson, 1998). Las interacciones que se producen entre los factores orgánicos y los ambientales tales como un pobre ejercicio de la paternidad, bajo estatus socioeconómico o estrés psicosocial de la familia, tienen una gran importancia en la modulación del trastorno. Existen otras influencias que son muy significativas en el momento del nacimiento del niño: Si la concepción ocurrió en un momento inadecuado o en circunstancias indeseables como matrimonio forzado, violación, sexo indeseado, defectos graves, parálisis cerebral, autismo, etc., los padres podrían sentir ira, impotencia o frustración, y el bebé podría convertirse en símbolo de una carga y ser **rechazado**.

Pero no es sólo el sentir de los padres sino su actuar lo que agrava el problema. Es común el desprecio, la indiferencia, las amenazas, el maltrato físico o la molestia al cubrir los gastos para las necesidades básicas (alimentación,

vestido, medicinas, etc.). Es común también comparar a estos niños con los hermanos u otros familiares o amigos. Algunos padres los tratan como seres inferiores y a menudo los ridiculizan y humillan. ¿Qué conductas o reacciones se pueden esperar de estos niños?

Los niños que viven este tipo de situaciones muestran un estado de permanente infelicidad, son tímidos, nerviosos, agresivos, etc. Una vez convencidos de que no son capaces de aprender, sus expectativas de fracaso se convierten en pronósticos autocumplidos.

La mayoría de las madres que rechazan a sus hijos son inmaduras, inestables o neuróticas. Sin embargo existen otras situaciones donde los niños no deseados llegan a ser amados por sus padres, y otros casos donde hijos deseados, después son rechazados.

Un embarazo acompañado de un prolongado periodo de enfermedad e incomodidad continua con complicaciones para la madre y el niño durante el parto, puede generar efectos inhibidores similares y los padres desarrollar temores innecesarios que les impedirán responder normalmente al niño, quien de esta manera se convertiría en un símbolo de sufrimiento y compasión al que responderían **sobreprotegiendo** al hijo de forma exagerada lo que a la larga será en perjuicio de ambos. Cuando la sobreprotección es por parte de los abuelos es frecuente que el niño aproveche este tipo de afectos para lograr lo que a él le interesa.

Como resultado es muy seguro que sea un niño mimado, exigente, prepotente, hiperactivo, impulsivo, chantajista, etc. aunado a que puede no estar acostumbrado a comer por sí solo, abrocharse las agujetas, el pantalón o la

camisa y, por el contrario, exigir que se le atienda aunque ya tiene edad para realizar ese tipo de actividades. Este comportamiento representa un problema familiar y trae consigo características muy parecidas o iguales a las de los niños con TDA/H.

También hay otras situaciones desagradables que pueden afectar la llegada de un bebé al mundo, como la muerte de un familiar allegado, enfermedad de algún familiar directo, el desempleo de algunos de sus padres, o problemas graves con algún otro miembro de la familia. Las presiones creadas por estas circunstancias suelen exigir que la atención de los padres se desvíe hacia otro sitio y no en el recién nacido, ocasionando **negligencia e indiferencia y permisividad**. Algo que los padres no pretendían que existiera.

Los padres que se sienten culpables o que también tuvieron una infancia esclavizada o maltratada, no quieren repetir patrones y ceden ante cualquier deseo de sus hijos. Estos padres se sienten culpables si les ponen límites porque consideran que los hacen infelices.

Los hijos de estos padres permisivos tienen un nivel muy bajo de tolerancia a la frustración, pues no soportan una negación o que se les contradiga. Con esta actitud, los niños se vuelven egoístas, flojos, aburridos, caprichosos, groseros, celosos, berrinchudos envidiosos, descontentos y poco simpáticos. Generalmente cansan, fastidian y hartan a los que los rodean, aunque sólo lo padres de dichos niños suelen ignorar este hecho. Analizando bien, son actitudes muy similares a las que presentan los niños con TDA/H.

También hay padres **indiferentes** que al no estar al tanto de sus hijos se muestran excesivamente permisivos. El niño sabe que está en libertad de hacer

todo lo que quiere sin restricción alguna y por lo regular ocupa su tiempo en la televisión, videos siempre presentan violencia utilizados como juegos y la computadora. El niño crece hipnotizado, adormecido y sus pesadillas nocturnas se ven infiltradas por un buen número de sus imágenes volviéndose temeroso a la obscuridad y la soledad.

En tal situación, el padre indiferente se vuelve autoritario y obliga al hijo a que cambie su actitud. Se lo pide de manera grotesca y en ocasiones con violencia física sin permitir protesta alguna. Como padre tiene todo el derecho, pero sólo logra que el niño se perciba inferior pues sus sentimientos son ignorados. La confusión que produce la incongruencia de permitir algo en una ocasión y rechazar lo que el niño pide de acuerdo a sus temores, es razonable que ejerza un efecto adverso en el niño ocasionándole "neurosis nocturna" y lo peor, desprecio de la autoridad no sólo en la casa sino en el mundo exterior.

En sí, nuestra sociedad ha experimentado en este siglo cambios sociales radicales que han creado condiciones que intensifican los síntomas del TDA/H: el trabajo sedentario que exige una concentración mental prolongada, la comodidad inmediata que proporciona la tecnología electrónica, el gran índice de divorcios, la violencia intrafamiliar, el desempleo y el estrés.

Se especula que también pudiera presentarse el trastorno por algún descuido de quien cuida al bebé, si por accidente éste recibe un golpe fuerte en la cabeza. También se piensa que la temperatura tiene su influencia, ya que en los meses de septiembre y octubre se presentan con mayor frecuencia nacimientos de niños con TDA/H y que presentan en la etapa escolar dificultades de aprendizaje. De la misma manera, una exposición postnatal a las infecciones del invierno durante el primer trimestre contribuye a la aparición de síntomas de

TDA/H en algunos niños, sensibles a los estímulos y que tienden a asustarse fácilmente con el ruido, la ausencia de luz, dormir menos o más que el promedio de los bebés de su edad, dejar de dormir siestas a temprana edad o despertar frecuentemente.

Sin embargo, no todos los niños que han vivido estas situaciones han desarrollado el TDA/H, no obstante existen seres mucho más sensibles.

Es evidente que en la sociedad moderna de consumo masivo, a los niños se les priva en la construcción de herramientas de la mente que les son necesarias y les permitirán ser independientes. Tampoco se ignora que un niño por desconocimiento, omisión o desidia del adulto, aprende actitudes desafiantes o de negación. Todo esto es algo que preocupa a fin de tomar las medidas apropiadas, oportunas y necesarias para que el niño, desde sus primeros años de vida, viva interacciones sociales que le ofrezcan un apropiado desarrollo emocional y social, y le eviten el fracaso y la inadaptación a la sociedad.

La ciencia y la tecnología han conseguido hoy en día grandes éxitos. Sin embargo no han logrado reducir de modo esencial el sufrimiento psíquico de la persona. La vida esta llena de sucesos y vivencias, experiencias que se codifican y almacenan generando un **diálogo interno**, que concluye en decisiones, las cuales pueden ser positivas o negativas.

Si una decisión es positiva hay entusiasmo y tranquilidad: no se hace esperar el proceso bioquímico que contribuye a esa armonía de cuerpo y mente. Pero cuando la decisión es negativa, las cosas toman otro rumbo en lugar de confianza se generan miedos y dependiendo de la magnitud del suceso, dudas, temor, pavor, horror o una neurosis fuera de control.

El miedo es la raíz del coraje, del resentimiento, ira, rabia y rencor que en circunstancias extremas llevan a perder el control de las acciones del sujeto. Una alteración bioquímica aparece en el sistema nervioso y circulatorio intoxicando el cuerpo y el cerebro. Los niños que sufren el TDA/H tienen las mismas reacciones: están expuestos al miedo, coraje, sufrimiento y tortura interior por sus vivencias, las cuales no lo hacen lograr la plenitud. Los mismos padres contribuyen brindando poco apoyo, valor o reconocimiento, fomentando la presencia de una **necesidad educativa especial**.

Georgina Martínez aclara respecto al TDA/H que *“el cerebro no está enfermo, sólo requiere de un aprendizaje diferente al de otros niños ya que el TDA/H no interfiere con las funciones intelectuales o con la inteligencia, el niño puede ser muy inteligente, su problema es que no puede poner atención o controlar su conducta”*.²⁷

Por eso se dice que las necesidades educativas especiales pueden ser **temporales o permanentes**. Debido a ello, estos niños necesitan ser sometidos a métodos diferentes de enseñanza-aprendizaje y a programas de desarrollo de estrategias, materiales diversificados, que permitan interesar y sobre todo, que se les brinde comprensión, respeto, guía, apoyo y aceptación.

3.5. ¿Déficit de atención? ¿O atención breve?

El trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad (TDA/H) se presenta con mayor frecuencia en la infancia y la adolescencia, no descartándose la posibilidad de que aún en la etapa adulta, el problema no pueda ser controlado.

²⁷ MARTINEZ, Georgina y CHAVEZ, Patricia. *Aprender a vivir con TDAH*. Pág. 16.

Es además común que la mayoría de los casos se den en culturas más exigentes y no en sociedades en las que los menores están sujetos a reglas más flexibles.

A menudo es en la escuela donde se notan, por primera vez, las características del TDA/H como problema. Ello se debe a que el ambiente escolar requiere de habilidades que son difíciles para estos niños, como atender una tarea, esperar turnos y permanecer sentados.

Armstrong declara que estamos viviendo en una “**cultura del tiempo de atención breve**”, en la que es natural el hecho de que los cerebros sean reprogramados por los medios informativos con sus tiempos de atención breves. Pero más bien lo que está siendo reprogramado son nuestras relaciones con las personas y los objetos, como lo exige una cultura utilitaria, donde no vale la pena atender a lo que no sirve, y donde lo que sirve es rápidamente desechable. En estas condiciones sociales que no es necesaria más que una atención muy breve, porque la idea es vivir cómodamente y sin el mayor esfuerzo.

Las sociedades latinoamericanas, de tanto insistir en medirse con los modelos de Estados Unidos para parecerse cada vez más a ellos, han importado hasta sus trastornos. Son atraídos por sus ciencias médicas y psicológicas, pero sobre todo por sus formas de entretenimiento, de consumir alimentos, ropa, moda, diferentes artículos y sobre todo de funcionar socialmente.

Armstrong menciona:

“Hasta hace muy poco tiempo los profesionales de la educación y de campos afines atribuían las características hoy asociadas al TDA-H, a un reducido número de niños. Pero desde la aparición del Manual de diagnóstico y estadística (DSM por sus siglas en inglés) de la Asociación Psiquiátrica Americana en 1968, se ha ido cambiando la denominación y

*categoría diagnóstica a las características asociadas con el TDA-H. A niños con las mismas características se les ha asignado como media docena de rótulos distintos. Aparecen y desaparecen diversos criterios para diagnosticar sus variantes. Cada vez caben más niños en la categoría de trastornados”.*²⁸

Como ya se mencionó, México no queda exento. Hay un grupo poblacional cada vez más numeroso de niños “sanos” o “normales”, expuestos a exigencias sociales y académicas intensas y de alta competitividad, en quienes los trastornos del comportamiento y el aprendizaje cobran una importancia fundamental teniendo como consecuencia, estrés, algunas enfermedades nerviosas como: colitis, gastritis, depresión, ansiedad, etc. Debido a estas exigencias, el niño regularmente maneja o se mantiene en las ondas Beta que lo hacen vivir en mucha tensión.

También existe evidencia de que tales exigencias se relacionan con un incremento en índices de reprobación y abandono escolar prematuro en los escolares. Se sabe también que los factores de tipo social y familiar desempeñan una función definitiva en la expresión de los síntomas ya sea como causantes, o amplificadores de los síntomas y hasta el momento no ha sido posible identificar un marcador biológico específico.

De acuerdo a la teoría sociocultural identificamos que el TDA/H es un fenómeno social ya que en la interactividad se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje con los familiares, compañeros, amigos u otros adultos, mediante el lenguaje, precisamente en la comunicación.

Pero en cierto sentido, la realidad cada vez mayor es la comunicación impuesta por la visualización excesiva de la televisión, utilizándose a ésta como la nana que mantiene entretenidos a los menores, en un principio proporcionada por

²⁸ Ídem. Pág.37

los adultos y posteriormente adoptada por ellos. Además está el uso de medios como los juegos electrónicos, que obsequian la realidad procesada y que es gustada más aun por los niños que por las niñas. Se piensa que por esto el trastorno se presenta con mayor frecuencia en el género masculino durante la infancia.

En nuestros días el lenguaje es usado en forma muy elemental. Ya no se atiende al llamado de los adultos, muchos menos se busca tener una comunicación significativa, pues la atención hacia un aparato televisor, un videojuego o una computadora son más poderosos. La interrelación, en ese sentido, está rota. De acuerdo a la teoría sociocultural la interacción debe promoverse para desarrollar el lenguaje como una herramienta cultural que permite al individuo actuar en su contexto.

Quienes tienen la palabra en la pantalla son personajes idealizados, que representan situaciones de mercadotecnia y publicidad que van ejerciendo un proceso subliminal que puede llegar a la enajenación del televidente. Y parece irónico que los adultos, en tanto más aceptan la verdad sobre la realidad, más se encuentran lejos de ella, pero eso sí, permitiendo que los niños se entretengan aunque asimilen imágenes como prototipos en cuanto a modas, marcas, usos y costumbres, además de frases de violencia que ofrecen las caricaturas y otro tipo de programas y que éstas sean llevadas a la práctica.

Aunque el Internet presenta sus alternativas favorables, sería mejor si fuera utilizado como herramienta didáctica. Sin embargo en la misma proporción de su uso se han quitado las ganas de platicar en los cafés, los parques o la calle, y se ha reducido la convivencia con los vecinos por las tardes donde, en una ola de alegría, los pequeños jugaban y se disputaba quién ganó un juego. Hoy no se

hace principalmente por los peligros a que se exponen los niños fuera de la casa, y como solución se les permite pasar largas horas jugando o también comunicándose de forma escrita e incorrecta, logrando su trascendencia pero en los salones cibernéticos donde a pesar de estar aglomerados, encerrados, no hay un proceso de socialización. El niño se encuentra aislado frente a una pantalla abusando del sedentarismo, lo cual los lleva incluso a otro problema, la obesidad.

La mayoría de estos niños, además de los síntomas centrales del TDA/H, manifiesta otros problemas asociados al lenguaje, problemas perceptivo-motores, dificultades en el aprendizaje, relaciones sociales conflictivas, trastornos oposicionistas desafiantes, trastornos afectivos, ansiedad, tics nerviosos y, como se ha dicho, enuresis nocturna.

Se escucha la queja de los padres y maestros en el sentido de que los niños carecen de atención hacia los demás y usan respuestas inadecuadas, participan en momentos inoportunos, exigencia inmediata a la satisfacción a sus demandas, todo les aburre, etc. Por lo que es obvio pensar que estos niños desde pequeños empiezan a padecer las consecuencias del déficit de un control voluntario de los signos que contribuyen a la formación de herramientas mentales precisamente por la carencia de la negociación cultural de los significados a los que está expuesto en su contexto.

Las respuestas de sus padres y familia no se hacen esperar; el rechazo, la molestia, el enojo y en muchas ocasiones hasta castigos físicos que sólo agravan el problema. Pero además los padres sienten la necesidad de confiar en que estos problemas puedan ser solventados por las ciencias médicas y desean encontrar un médico comprensivo para la solución a los males conductuales del pequeño.

El problema, sin embargo, no es psicológico, sino social, y a pesar de esto, para la sociedad los problemas psicológicos son siempre orgánicos. La lógica es que el órgano del comportamiento es el cerebro y si el pensamiento está en el cerebro y los problemas del comportamiento están ahí, hay que atacarlos con antidepresivos o sedantes según la ciencia.

Qué decir de la industria farmacéutica, que año con año incrementa la venta de productos para tratar el TDA/H, aclarando los mismos médicos que una o dos pastillas diarias no son la solución sino que ésta depende de un tratamiento integral e interdisciplinario que incluya atención escolar, social, familiar y mucho trabajo para los psicólogos, padres y maestros.

Algunos autores argumentan que el TDA/H es una enfermedad inventada como dispositivo de control social, o una estrategia más de los grandes laboratorios farmacéuticos para introducir con éxito sus productos en el mercado.

En todo caso, el TDA/H es un reto social no sólo por su alto costo, sino porque requiere implementar programas interdisciplinarios de difusión, capacitación e intervención de educadores, médicos y pedagogos con objetivos específicos y a largo plazo que permitan una identificación temprana y el tratamiento oportuno.

Desafortunadamente, la mayoría de los casos son detectados en la etapa escolar y por un mal manejo de padres, familiares, maestros y otros profesionales inexpertos, los niños pasan esta etapa sin recibir tratamientos y ambientes adecuados. Los psicólogos, maestros de apoyo de educación especial y neurólogos con quienes conversé coinciden en afirmar que es precisamente cuando el niño asiste a preescolar o a primaria que es detectado el síndrome de

déficit de atención. En la adolescencia los problemas pueden ser mucho más graves pero generalmente no son atendidos. Esto significa que en la edad adulta las posibilidades de tratamiento se reducen aun más.

Pero la detección no es suficiente, muchos padres no tienen los medios económicos ni el tiempo para asistir a terapias, entonces ¿Qué va a pasar con aquellos niños que no son atendidos? Se aíslan o etiquetan porque no actúan igual que la mayoría de los compañeros, y si no son apoyados por sus padres ni maestros, a realizarse como individuos exitosos y productivos, su futuro es, según los expertos en la materia, un inicio temprano al tabaquismo, consumo de drogas, robo, violencia, etc., por no haber recibido los apoyos y ayuda en su momento.

De acuerdo a Vigostky, el entorno social que se ofrece al niño influye en el aprendizaje y tiene un profundo dominio en la forma de actuar y en lo que piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo moldeando los procesos cognitivos y afectivos.

Por lo anterior se hace hincapié nuevamente en la preparación de los maestros en cuanto al conocimiento a fondo del trastorno de déficit de atención con hiperactividad para conducir apropiadamente al desarrollo de las herramientas de la mente desde los primeros años del individuo para lograr la apropiación del proceso enseñanza-aprendizaje y su formación integral.

María Teresa Mendoza dice muy acertadamente *“cuando un niño logra desarrollar estructuras, es decir, organizar su ambiente exterior y derivar de él estructuras internas (es decir, internalizar orden, planear y organizar actividades antes de efectuarlas, brindarse un tiempo antes de convertir en acción su impulso, así como entender y aprender), su desarrollo se torna armonioso, secuencial y*

*progresivo, se desliza con facilidad en acciones progresivamente más complejas sin mostrar dificultades o tropiezos”.*²⁹

Freire dice que educar es concientizar, no solo impartir una serie de conocimientos estáticos, sino desarrollar una capacidad y ésta, no se desarrolla si no se ejercita. Sabemos que a toda comprensión corresponde tarde o temprano una acción.

²⁹ MENDOZA Estrada, María Teresa. *¿Qué es el Trastorno por Déficit de Atención? Una guía para padres y maestros.* Pág.11

CAPÍTULO IV

LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

4.1. El reconocimiento del proceso educativo

La teoría sociocultural, representada dignamente por Lev Semenovich Vigotsky; uno de los primeros teóricos en analizar el desarrollo del individuo en relación con la influencia de su contexto, enfatiza que el conocimiento no se construye de modo individual, sino más bien a partir de la **interacción** con otros seres humanos.

Es este el punto de partida para reconocer al ser humano por su presencia en el mundo, por sus actos, por su vida en colectividad y por su trabajo. También, y considerando que la vida social es lo que hace posible la existencia de una psicología humana individual, por sus deseos, instintos, necesidades, ideales, formas de sentir, pensar, temer, recordar, imaginar y sobre todo por la capacidad de creación cultural. De esta manera nos estamos ubicando en el tratamiento de la psiquis humana.

Entre el hombre, los animales y las plantas existe un parentesco analógico. Por ejemplo los vegetales poseen como psiquis la **sensibilidad** y compartimos además con los animales la **sensibilidad, percepción y movilidad**. De hecho en el hombre existen necesidades naturales a las que no corresponde forma alguna de conocimiento racional, por ejemplo las relacionadas con la alimentación, el desarrollo y la procreación, todas ellas de carácter vegetativo y animal.

El hombre da respuestas a estas necesidades innatas y puede limitar su comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente. A esto, Vigotsky lo llamó **funciones psicológicas elementales o funciones mentales inferiores** precisamente porque tienen un origen natural-biológico.

Antes de iniciar su desarrollo sociogenético el prehomínido carecía de conocimiento y en cambio poseía como única garantía de sobrevivencia su propia presencia en el mundo y el instinto de conservar la vida. En los comienzos de la humanidad el ser humano apenas se instalaba en un plano de adaptación a su contexto natural o medio ambiente. Su hábitat era de un lugar a otro y su búsqueda era no tener competidores, sólo saciar sus **necesidades naturales o “innatas”**. Sus funciones mentales se limitaban a la actividad sensorial y motora. Aquí el antroipoide empieza elementalmente a utilizar objetos simplemente como objetos pues no es capaz de elaborarlos y mucho menos de conservarlos.

En sí el homínido al que nos referimos vive en sociedad pero sin interacción lingüística con sus iguales. Carece de la flexibilidad y adaptabilidad del ser que modifica la naturaleza para satisfacer sus necesidades, por lo tanto no hay conocimientos que compartir ni podemos hablar de desarrollo psíquico o mental. Aquí el hombre no posee más individualidad que la referida al instinto o **“conducta instintiva”** de sobrevivencia.

El proceso de evolución estuvo y está sujeto a cambios de adaptación al medio ambiente que son diferentes para cada especie. En el caso de la psiquis esto explica por qué encontramos diferentes niveles de desarrollo. Los investigadores concluyen que las formas psíquicas existentes en los animales (sensaciones, percepciones, etc.) están presentes también en el hombre, aunque gradualmente perfeccionadas. En lugar de acrecentar sus instintos, el ser humano

desarrolló su inteligencia adquiriendo la capacidad de modificar el medio ambiente del cual forma parte.

Otra diferencia importante en la especie humana, es que el niño nace como miembro de una familia, dentro de una sociedad, y en “*el transcurso de su vida, sus potencialidades pueden desarrollarse o inhibirse por medio de la educación y la participación cultural*”.³⁰ En este proceso intervienen la familia, la escuela y el entorno así como otros agentes sociales.

En suma, el ser humano nace con las funciones mentales inferiores características de cualquier animal. Son funciones innatas y se limitan a lo que se puede hacer instintivamente para satisfacer necesidades biológicas. Esto implica que no nace en forma acabada, es decir, que se tiene que ir haciendo o formando a lo largo de su vida: desde que nace hasta que muere.

El agente determinante del perfeccionamiento humano es la **interacción** con los otros. Los intercambios que suceden en la familia, en la escuela y en el entorno se convierten en símbolos importantes del proceso de integración porque ejercen una acción determinada para la adaptación y bienestar de los niños.

4.2. Las funciones psicológicas superiores

La formación de las funciones psicológicas superiores se explica por la **interiorización** (tránsito de lo ínter a lo intrapsicológico). Es decir por el proceso mediante el cual se produce la formación del plano interior del sujeto, un proceso en el que se modifican tanto las estructuras como las funciones psicológicas. Esta formación se vale del uso de “**control voluntario de signos**” y debe ser

³⁰ HIGASHIDA, Hirose Bertha. *Ciencias de la Salud*. Pág. 2.

entendida como un proceso de “**autorregulación**” de un espacio interior modificándose continuamente.

Si el niño nace y no se le brindan las atenciones básicas naturales muere. Si se le cubren sólo éstas necesidades elementales pero no se le asocia con los otros y con el lenguaje socializado, no adquirirá las **herramientas mentales** necesarias para desarrollar a nivel humano habilidades como el pensamiento o la inteligencia. Estas habilidades mentales son fundamentales para la ejecución de acciones, pero no surgen de la nada y el niño no puede crearlas ni utilizarlas con independencia, si antes no ha pasado por procesos de **interacción social**.

Una **herramienta mental** es algo que nos ayuda a resolver una situación. Desde el punto de vista cognitivo, permite tener una gama de opciones que ayudan a resolver problemas, dirigir la atención, permitir recordar y pensar mejor, o memorizar, reflexionar o triplicar la cantidad de información que se pueda recordar o aportar en una situación de conflicto.

En opinión de Vigostky “*sí el funcionamiento psicológico elemental de los niños no llegara a ponerse en contacto con el entorno social y el lenguaje, nuestro desarrollo retrocedería a un nivel similar al de los simios*”.³¹ Esto significa que si no se favorece la adquisición de las herramientas de la mente, el niño no desarrollará su inteligencia y se le clasificará como inadaptado, débil mental o anormal de acuerdo a las etiquetas y estereotipos que tenga en boga la sociedad. En la actualidad estas concepciones han cambiado para denominarse **necesidades educativas especiales**.

³¹ HERNANDEZ Pérez, Hernando. “Una respuesta sociocultural a ocho problemas de la intervención pedagógica”. En: *Intervención Pedagógica y Aprendizaje*. s/p.

La ausencia de un entorno social propicio al desarrollo mental puede provocar en el niño un daño irreversible que lo mantendrá en un desajuste complejo capaz de afectar su lenguaje y sus formas de comunicación. Además no le permitirá ejercer su actividad autorreguladora, lo que en el medio escolar se manifiesta como indisciplina, falta de respeto, rechazo de los demás, incumplimiento en sus tareas tanto de casa como escuela, desaprovechamiento escolar, etc. comportamiento que incomoda a los que conviven con él.

La teoría sociocultural supone que el niño desempeña un papel activo en su desarrollo y en la medida que va evolucionando busca varios contextos sociales. En otras palabras, este enfoque apuesta a que no existen patrones universales o puntos finales en el desarrollo.

De esta forma el desarrollo de las funciones cognitivas es fundamental en la evolución del menor y se vuelve importante que los maestros y padres se den cuenta que la educación desde los primeros meses de vida será un factor importante e indispensable para la formación de las funciones mentales superiores.

Las **funciones psicológicas elementales** mantienen un papel en el nuevo sistema, pero perdiendo su predominio como fuerza principal de cambio. Las **funciones psicológicas superiores**, a pesar de que tienen su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividades mentales. Estas funciones no tienen su origen en el cerebro, aunque no existen sin él, pues se sirven de las funciones elementales que, en última instancia, están conectadas a los procesos cerebrales. Su verdadero origen es interpsicológico, es decir, social.

Vigostky pensaba que los seres humanos no operamos aisladamente. Memoria, atención o percepción son cualidades de la mente humana, del hombre como ser material que tiene propiedades organizativas similares a las de cualquier animal. Son funciones psicológicas primarias. Pero en el ser humano son a la vez un producto social, resultado del desarrollo histórico de la sociedad y son operadas por herramientas como el lenguaje, lo que las convierte en funciones psicológicas superiores.

El estudio de esta actividad psicológica compleja, en la que interviene tanto lo biológico como lo sociocultural, dio lugar a la interpretación Vigotskiana de la **conciencia** como una **organización dinámica y cambiante**, observable objetivamente en el comportamiento. Dentro de esta perspectiva, un aspecto principal de la conciencia es *“que los seres humanos son concebidos como constructores permanentes de su entorno y de las representaciones de éste a través de su implicación en formas diferentes de actividad”*.³²

Para Vigotsky, el nivel superior de la jerarquía psíquica es la **conciencia** como componente central y la **esfera de la afectividad y el intelecto** como subcomponentes o atributos.

Es necesario recordar que:

a) El cerebro no es un mero soporte de las funciones psicológicas superiores, sino parte de su constitución.

b) El surgimiento de las funciones psicológicas superiores no elimina las funciones psicológicas elementales; lo que sí ocurre es la superación de las

³² Ibídem. Pág. 198

elementales por las superiores, sin dejar de existir las elementales y ambas se interaccionan.

c) Vigotsky considera que el modo de funcionamiento del cerebro se amolda a lo largo de la historia de la especie (base filogénica) y del desarrollo individual (base ontogénica), como producto de la interacción con el medio físico y social (base sociogénica)

Así es como la teoría histórico-cultural o sociocultural del psiquismo humano, también conocida como socio-interaccionista, toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos, clasificadas en **elementales y superiores**.

Se comprende que el pensamiento transita desde lo sensorial hasta llegar a lo racional, de la sensopercepción al pensamiento, pero también es de suma importancia comprender la relación inversa, pues la interacción con los objetos o conocimientos de otros individuos y los vínculos entre ellos, va a caracterizar a un nuevo conocimiento racional, reorganizando la idea sensoperceptual y modificando y enriqueciendo el conocimiento. A medida que el hombre vaya adquiriendo aprendizajes, se irán transformando o desarrollando las funciones psicológicas superiores.

Así mismo Vigostky hace 4 distinciones entre las funciones psicológicas elementales y las superiores.

1. Los procesos psicológicos elementales se hallan sujetos **al control del entorno** (determinados por la estimulación ambiental) y los procesos

psicológicos superiores **obedecen a una autorregulación** (estimulación autogenerada).

2. Las características básicas diferenciales de las funciones psicológicas superiores son la **intelectualización** (la realización consciente) y el **dominio** (la voluntariedad). Ambas son momentos del mismo proceso: **la intelectualización** se presenta cuando dominamos una función, y **la voluntariedad** de la actividad es siempre la otra cara de su realización consciente.

3. En las funciones psicológicas superiores la **sociedad** es el factor determinante del comportamiento humano.

4. La **mediación** presupone la existencia de herramientas psicológicas o **signos** que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás.

4.3. Las esferas reguladoras del psiquismo

Para comprender la naturaleza del psiquismo humano es necesario hacer una caracterización general de la psicología humana.

1. La psiquis es un reflejo ideal y subjetivo del objeto y este reflejo se halla tan relacionado con la transformación activa de la realidad y su representación por el organismo como con la recepción de la información.

2. El carácter activo de la psiquis va a permitir que mediante la actividad (social) se dé la interacción sujeto-objeto, condición indispensable para que en el sujeto se produzca el reflejo ideal, subjetivo del objeto.

3. La psiquis también tiene carácter regulador: constituye un reflejo de la realidad que a la vez posibilita ordenar la actividad del individuo en dicha realidad. Y este carácter regulador de lo psíquico se manifiesta en dos formas: la regulación inductora y la regulación ejecutora. Respecto a la regulación inductora hay que destacar que Vigostky hablaba acerca de la necesidad de integrar los fenómenos afectivos e intelectuales en el estudio del funcionamiento humano. Tanto él como sus seguidores “*plantearon que la esfera de la afectividad proporciona las fuerzas integradoras y motivacionales a la conciencia*”.³³ La *regulación inductora* determina lo que se realiza, el ¿para qué? y el ¿por qué? de la actuación, y a ella pertenecen predominantemente los fenómenos psíquicos que incentivan, impulsan, dirigen y orientan. Esta forma de regulación sostiene la actuación del individuo en cuanto a sus necesidades (motivos, emociones, sentimientos, afectos, etc.) conformando la llamada esfera afectiva. La *regulación ejecutora*, por otra parte, responde siempre a un incentivo determinado y procura que lo que se inicie se cumpla. Es el ¿cómo? de la actuación y se encarga de las condiciones en que transcurre la actuación del individuo como las sensaciones, percepciones, pensamientos, habilidades, hábitos, memoria lógica, etc., constituyendo la esfera cognoscitiva.

4. La psiquis siempre es la actividad de la mente de un sujeto por lo que tiene un carácter individual.

Lo que rige en el surgimiento y desarrollo del psiquismo humano son las **leyes históricas-sociales** cuya máxima expresión de este desarrollo es la conciencia. Con la aparición de la conciencia se pueden establecer diferencias significativas entre el cerebro animal y el cerebro humano.

³³ Ídem. 198

Algunas serían:

CEREBRO ANIMAL	CEREBRO HUMANO
<p data-bbox="289 380 837 520">El animal es esclavo de una situación concreta que no puede rebasar ni abstraer.</p> <p data-bbox="289 762 837 852">Es incapaz de una verdadera creación y conservación.</p> <p data-bbox="289 1146 837 1402">Posee una experiencia acumulada en forma de instintos que se transmiten por herencia biológica pero no la pueden transmitir a nadie sólo por contagio (temor, miedo, etc.).</p> <p data-bbox="289 1583 837 1673">El animal responde a leyes biológicas. Carece de conciencia.</p>	<p data-bbox="860 380 1409 680">El hombre se caracteriza por su capacidad de abstraerse o apartarse de una situación concreta dada y prever las consecuencias que puedan derivarse en relación con dicha situación.</p> <p data-bbox="860 762 1409 1018">Capacidad de crear y conservar instrumentos y herramientas que además de utilizarlos pueden transmitir su experiencia a los demás.</p> <p data-bbox="860 1146 1409 1507">El hombre dispone de estas formas de acumulación de experiencias por herencia biológica y por experiencia individual pero puede además asimilar la experiencia social y transmitir tanto la experiencia social como la individual.</p> <p data-bbox="860 1583 1409 1673">El ser humano tiene la capacidad de obrar conscientemente.</p>

<p>Los animales hacen uso sólo de la función de señalización.</p> <p>Los animales no poseen idioma.</p> <p>La memoria de los animales es codificada por los sentidos y está asociada a una experiencia que puede ser por una experiencia o por una necesidad biológica como la satisfacción alimenticia. Es una memoria presa del instante.</p>	<p>Además de reflejar las influencias directas, más inmediatas del medio, el cerebro humano puede tener un reflejo anticipado de aquellas que pueden ocurrir.</p> <p>El idioma y el lenguaje son un fenómeno adquiridos socialmente.</p> <p>El hombre posee conciencia elaborada producto de la sociedad, por lo tanto responde a leyes histórico-sociales.</p> <p>En la memoria de los humanos existe el recuerdo, la conservación y reproducción de una experiencia transmitida de generación en generación. El individuo reacciona a señales y situaciones que ya han vivido otros hombres. La memoria es causada por una acción social.</p>
---	---

Vigotsky considera a la psiquis como una propiedad del hombre como ser material, que tiene un cerebro, pero a la vez como un producto social, resultado del desarrollo histórico de la sociedad. Leontiev, discípulo de Vigotsky, interpreta a la conciencia "*como un producto de la sociedad*",³⁴ añade que ésta depende

³⁴ Ídem. Página 80

también de la actividad del individuo y que entre ambas conforman la personalidad. Esto, en otras palabras, significa que *“la conciencia pertenece a lo psíquico pero lo psíquico no se reduce a la conciencia. El concepto de psiquis es más amplio que el de conciencia”*.³⁵

El hombre tiene fenómenos de carácter consciente y otros que no lo son. Los fenómenos no conscientes de la psiquis humana abarcan formas diversas: sensaciones, percepciones, memoria, necesidades, hábitos, habilidades, pensamientos, etc. Estos fenómenos no se encuentran completamente fuera de la conciencia ni al margen de ella de una vez para siempre.

A pesar del importante papel que desempeñan los fenómenos no conscientes en la psiquis humana, es la conciencia la que constituye el nivel rector en la vida psíquica del hombre. Sólo gracias a que el ser humano puede reflejar de modo consciente la realidad y posteriormente regular conscientemente su actividad es que logra transformar su mundo. Por eso es que, de acuerdo a Vigostky, la conciencia debe abordarse en conexión con la conducta.

4.4. De lo interpsicológico a lo intrasicológico

El hombre tiene como atributo propio o específico el raciocinio, pero este sólo se manifiesta en su relación con la colectividad. De esta manera se da una complementariedad: el hombre, abierto, comunicable, dependiente, se realiza mediante actos y se orienta mediante pasos, argumentos y conclusiones. Gracias a estos logros individuales crece, vive y se hace capaz de participar en actividades de la cultura para llegar a ser en toda su plenitud. Al mismo tiempo, la

³⁵ HERNANDEZ Pérez, Hernando. Op. Cit. s/p.

cultura influye en el hombre por ser éste un producto que a través de los hombres consigue exteriorizarse.

De acuerdo con la Ley genética del desarrollo cultural propuesta por Vigostky, “todas las funciones psicológicas superiores aparecen primero en el plano **interpsicológico** y posteriormente en el plano **intrapsicológico**”.³⁶

La **conciencia** humana debe de abordarse en conexión con la conducta y el surgimiento de ésta es posible sólo en los planos de una **actividad social**: la actividad productiva y a ello se contribuye en gran medida la comunicación entre los hombres a través del **lenguaje**. Así es que la conciencia y en general la psiquis del individuo no sólo se forma en la actividad, sino que también se manifiesta en ella y al mismo tiempo la regula como una manifestación conductual basada en la unidad de lo **interpsicológico** y de lo **intrapsicológico**. Y es a través de la apropiación de la experiencia histórico-social que el hombre asimila las distintas formas de actividad humana, así como los signos o medios materiales y espirituales elaborados por la cultura. Una definición de cultura que coincide bien con los planteamientos de Vigotsky y con este trabajo es la siguiente:

*“La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana”³⁷ y se expresa a través de los signos (la escritura, los números, las obras de arte, el lenguaje), los cuales tienen un significado estable que se ha formado en el desarrollo histórico y transmitido de generación en generación. Por eso dice Higashida Hirose que “el hombre es el agente de los procesos socioculturales dinámicos”.*³⁸

³⁶ V WERTSCH, James. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Cognición y desarrollo humano* Pág.169

³⁷ *Ibídem* Pág. 96

³⁸ HIGASHIDA Hirose, Bertha. *Ciencias de la Salud*. Pág. 3

Considerando la interrelación entre mente y cultura, podemos afirmar que lo interno actúa a través de lo externo y que con esto el sujeto se modifica gradualmente a sí mismo en el plano de la conciencia.

La **actividad interna (intrapsicológica)** resulta determinada por la **actividad externa (interpsicológica)** en la medida que ocurre el proceso de apropiación de la cultura socio-histórica por el sujeto o individuo. Se trata de un proceso unitario en el cual se lleva a cabo una interacción dinámica entre el sujeto y el mundo que lo rodea, mediada por la actividad humana a lo largo de todo el proceso de la vida.

Las **acciones externas** sufren transformaciones de acuerdo a un proceso gradual. Con la interacción de apoyos externos se mediatizan por medio de los signos del lenguaje social hasta convertirse en **actividad interna o intrapsicológica**. De esta manera el niño se libera de la dependencia del otro y puede regular su **actividad externa**.

Es importante señalar que en este proceso de apropiación de la cultura llamado **interiorización**, el hombre no está aislado, pues desde las primeras edades está en relación con otros, y paulatinamente va descubriendo ante él, los conocimientos y experiencias contenidas de los objetos, en la vida social, en el compañero que tiene un nivel más alto de experiencia, en el lenguaje lo que va a permitir rebasar el limitado campo de lo sensorial, característico del mundo animal.

La **actividad externa** que el individuo realiza con los objetos es modelada por los procesos internos o funciones mentales superiores, de ahí que la imagen que se tiene de la realidad no es sólo un producto del reflejo de la realidad, sino un

elemento dinámico por el sentido personal que va adquiriendo. Esta es una cuestión vital a tener presente en el proceso de educación.

El hombre para poder satisfacer sus necesidades, cada vez más crecientes, tiene que actuar sobre la naturaleza, conocerla más profundamente, transformarla. En su desarrollo histórico-social pasó de una actividad recolectora y reproductora de la naturaleza a una actividad más productiva en la que tuvo que acrecentar su acción sobre el medio en su afán por dominarlo. Esto requirió una forma de cognición de un mayor nivel de abstracción y generalización.

Es evidente que el sujeto como individuo nace dotado de necesidades. Pero estas necesidades, como fuerza interna, sólo pueden realizarse dentro de la actividad. La necesidad se manifiesta como condición para la actividad, pero por sí sola, como fenómeno puramente interior, no dirige ni orienta al sujeto: sólo lo activa. Tan pronto el sujeto empieza a actuar, debido a su puesta en contacto con el mundo objetual y con el lenguaje, inmediatamente se opera una transformación en la necesidad, dejando de ser lo que era en sí, para transformarse en otro fenómeno llamado motivo, que es lo que permite impulsar y orientar la actividad. De esta forma mientras más avance el desarrollo de la actividad, cada vez más su condición se transforma en su resultado.

Leontiev menciona que *“la actividad puede concebirse como un aspecto de un contexto situacional social históricamente específico e institucionalmente definido”*.³⁹

Se considera que el motivo es consciente o específico cuando nos aferramos a él por un tiempo considerable hasta llegar al logro del objetivo. Pero si

³⁹ V WERTSCH, James. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Cognición y desarrollo humano*. Pág. 220.

no existen las condiciones para consolidar la motivación el individuo verá decaer su ánimo e incluso terminará por abandonar la actividad.

Los planteamientos de la psicología marxista acerca de esta problemática parten de la posición filosófica materialista-dialéctica que postula el condicionamiento externo, socio-histórico de la psiquis humana, así como su carácter reflejo, secundario. Existiendo una unidad entre la actividad externa y la actividad interna.

La actividad, de acuerdo con esta concepción, es un proceso unitario en el cual se lleva a cabo la interacción entre el sujeto y el mundo que le rodea. La relación con el mundo de los objetos y fenómenos de la realidad no se realiza de manera directa o inmediata, sino precisamente a través de la actividad humana. Por eso Leontiev ha definido la actividad como *“un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo”*⁴⁰

Una vez surgidos los **procesos internos** de la vida mental, no se contraponen a la actividad práctica del sujeto, no se separan de forma absoluta de la realidad objetiva, sino que quedan implicados en la vida del sujeto.

Cualquier forma de actividad interna, intelectual, conlleva generalmente la realización de acciones y operaciones en el plano externo, práctico y viceversa, algunas acciones internas han de ser incluidas como componentes de la actividad práctica. Ambas **actividades -externas e internas-** están construidas de forma similar. Así como es posible distinguir en el análisis de un proceso externo, práctico, sus componentes estructurales, también en aquella actividad que transcurre en el plano interno se pueden destacar los motivos de la misma, las

⁴⁰ Ídem. Pág. 210.

acciones subordinadas a determinados objetivos, las operaciones a través de las cuales estas se realizan.

Esto se evidencia cuando analizamos cualquiera de los procesos psíquicos -la memoria, la imaginación, el pensamiento, etc., insertados en el proceso de la vida de los sujetos de su actividad. Por ejemplo el pensamiento, como actividad de un sujeto en una situación dada, responde a determinados motivos insertados en un contexto situacional.

El proceso de las funciones psicológicas superiores se aprecia en el hecho de que ellas se forman y se desarrollan en la actividad y a la vez estas funciones la regulan. Debemos de aclarar que la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, es un proceso en que ocurren transiciones entre los polos sujeto-objeto en función de las necesidades del sujeto. La vida humana es un sistema de actividades, en este sistema unas actividades remplazan a otras, ya sea en forma transitoria o en forma definitiva.

En la vida real el sujeto siempre está inmerso en la realización de una actividad, pero a pesar de la diversidad de actividades en todas ellas encontramos una estructura general. Sabemos que las actividades que realiza el sujeto están encaminadas por alguna necesidad o motivo relacionado en un contexto situacional aunque éste pueda estar oculto pero que va a servir de orientación y sentido para el hombre.

“Una de las características más importantes de la actividad es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto”⁴¹

⁴¹ Ídem. Pág. 211

Este proceso encaminado a la obtención de los objetivos o fines es los que se denomina **acción**. Esto sería que las acciones constituyen procesos subordinados a **objetivos o fines**. Por lo tanto la **actividad** existe necesariamente a través de **acciones**.

Las **acciones** son la parte intencional (**qué debe hacerse**) apoyado en las herramientas de la mente a través de las cuales ocurre la actividad, no transcurren aisladamente de las **condiciones** en que la **actividad** se produce, las **condiciones** van a variar de acuerdo a los procedimientos que se elijan para alcanzar el **objetivo o fin** y éste se encuentra en la conciencia en forma abstracta. Independientemente del método que se utilice o formas de realización para el logro del objetivo, se le denomina **operaciones**. Este aspecto operacional (**cómo puede hacerse**) circunstancias objetivas en que se desarrolla, el hombre las elige de acuerdo a su experiencia. Así es que las **actividades** existen a través de las **acciones** éstas a su vez se sustentan en las **operaciones**.

Sin embargo la actividad al realizarse en el plano exterior aparentemente queda fuera de la conciencia, pero nuestras ideas, planificación de la actividad transcurre a través de un lenguaje interno. Por ejemplo para lograr nuestros objetivos tenemos que investigar que métodos vamos a utilizar. Aquí vemos como el pensamiento está unido al habla interna.

4.5. Los órganos de los sentidos no constituyen todo su contenido en el proceso psíquico

Vivimos en un mundo rodeado de objetos y fenómenos que se caracterizan por su forma, colores, olores, sonidos, temperatura, etc., estimulando

constantemente nuestros sentidos, así conociendo una amplia gama de objetos y fenómenos, pero no todo constituye para el hombre ser móvil de interés.

Entre el hombre y el medio se establece un intercambio permanente, pero el ser humano, no sólo recibe información del medio, sino que actúa sobre él. Es decir, el hombre no sólo se adapta al medio sino que lo transforma o lo destruye.

Se piensa también que el conocimiento se forma a través de nuestros sentidos, pero el animal interactúa con el objeto y como resultado de esta interacción produce una idea limitada y superficial, una representación de sus cualidades externas, que son captadas de manera inmediata por sus sentidos.

El ser humano a partir de la información sensorial que ya se tiene sobre el objeto, continúa profundizando en su conocimiento y llega a formar un reflejo que incluye sus rasgos y cualidades externas pero también sus nexos y relaciones fundamentales.

Es claro que el conocimiento no es sólo lo que proporcionan los sentidos sino que interviene también el conocimiento previo o **zona de desarrollo actual**. La actividad cognoscitiva humana es precisamente la que permite conocer socialmente la realidad. Esta actividad cognoscitiva está no solamente unida a la sensorial, sino también a la memoria, la imaginación y el pensamiento, características de una función superior.

Los sentidos y las funciones psicológicas superiores se desarrollan a la par en que el hombre va conociendo y transformando la naturaleza, la realidad en función de la satisfacción de sus necesidades.

Luz María Ibarra nos dice: *“El cerebro necesita de los sentidos para interpretar, solo que a veces nos equivocamos al percibir, si algunos de nuestros sentidos están poco desarrollados percibiremos e interpretaremos de diferente manera”*.⁴²

Es cierto que los sentidos también se desarrollan a partir de la ejercitación, esto va a depender de la actividad y las exigencias específicas del sujeto en utilizarlos. La formación y desarrollo de los procesos sensoperceptuales también exige aprendizaje y éste tiene lugar en el transcurso de la actividad práctica y su orientación en el medio.

Cuando representamos un objeto lo referimos con ciertas características de acuerdo a nuestro conocimiento y valor que le damos, mejor dicho de acuerdo a las herramientas de la mente, y además consideramos los comentarios como intercambio de ideas o aportes que se pueden hacer del objeto. Pueden ser las mismas características pero adoptando diferentes matices que dependen de cada sujeto, esta comunicación que se da en el grupo, es lo que llama Vigostky como la **interacción social**.

Y si realmente tuvo un sentido esta comunicación, entonces no sólo fue escuchada sino también comprendida, advertimos que ya pasó de un plano interno a un plano psíquico. Ahora este sujeto va a modificar su visión hacia el objeto. Esto hace posible modificar las acciones nuevas del sujeto por los comentarios precisamente surgidos de los otros sujetos.

⁴² IBARRA, Luz María. *Aprende fácilmente con tus imágenes sonidos y sensaciones*. Pág.22

El intercambio de información sobre lo que percibimos no sería posible de no existir las herramientas de la mente que son comunes y permiten la comunicación por tener un origen social. Es decir que el surgimiento y el desarrollo de nuevas y superiores formas del conocimiento en el hombre determinan un grado superior de su conocimiento sensorial que no es otra cosa más lo que llama Vigostky **función psicológica superior**.

La actividad cognoscitiva está integrada por una serie de procesos que son definitivas formas de la actividad psíquica, desarrollándose desde las formas más simples hasta las más complejas. Por último se puntualiza que estas características que se forman son resultado de la actividad práctica del hombre en su mundo en la medida en que se desarrollan y perfeccionan los procesos psicológicos.

Los **procesos internos** son el resultado de la **interiorización**, pero a su vez, como producto de la **exteriorización**, pueden manifestarse de forma diversa en la actividad externa, regulando la conducta del hombre y sus relaciones con el mundo.

4.6. Interrelación entre el lenguaje y los procesos psicológicos superiores

Como ya se ha mencionado, los procesos psíquicos tienen un carácter integral. No se producen y desarrollan de manera aislada sino estrechamente relacionados, destacándose en esa interrelación el vínculo entre los procesos cognitivos y los afectivo-volitivos.

El lenguaje permite además la interiorización de la actividad y el desarrollo de los procesos psíquicos internos, posibilitando que los mismos se generalicen,

se hagan conscientes, adquieran un mayor grado de abstracción y se creen las condiciones para el desarrollo posterior con una relativa independencia respecto a la actividad externa. Los procesos psíquicos internos posibilitan la regulación de la actividad externa, a la vez que se enriquecen en el transcurso de esta actividad.

El **lenguaje** desempeña en este proceso un papel esencial, mediando las relaciones del individuo con la realidad y organizando su actividad, primero en lo social y posteriormente en lo individual, al pasar las acciones a lo intrapsicológico, como instrumento o medio interno de regulación de la actividad psíquica, esto es, de las *“funciones mentales superiores”*.

El **lenguaje** es el medio idóneo que posee el hombre para denominar los objetos y fenómenos que se encuentran a su alrededor. La función nominativa tiene una gran importancia ya que es precisamente en el establecimiento de esta sustitución del objeto por su concepto que el hombre puede abstraerse de la realidad y circunscribirse a un mundo superior al de las sensaciones y las percepciones.

El **lenguaje** categoriza al objeto, lo incluye en un sistema de objetos y de esta forma lo generaliza. El desarrollo de la función nominativa del lenguaje depende de las posibilidades de establecer relaciones sólidas entre la palabra y el objeto. El gesto indicador del adulto sobre el objeto y la denominación correspondiente por parte de éste, ayuda al niño a diferenciar una de otra cualidad del objeto y a reconocer su diferencia o semejanza con otras. Otro uso de la indicación se da al utilizar el principio de visualización durante la enseñanza.

La familiarización con los objetos resulta imprescindible para que estos puedan ser sustituidos por sus nombres correspondientes por parte del niño y

generalizarlos en un concepto. Sólo así la palabra funciona como segundo sistema de señales, donde actúa como un objeto más.

La función nominativa del lenguaje se desarrolla en estrecha relación con la esfera cognoscitiva (pensamiento) y con la afectiva (interacción con los otros). En particular, el incremento del vocabulario expresa el desarrollo de esta función, tanto desde el punto de vista pasivo como activo.

La **función reguladora** es la última que aparece en el lenguaje y la más compleja. No aparece con el lenguaje mismo, sino que tiene un proceso de desarrollo que ocurre a través de etapas. Se expresa porque el lenguaje permite planificar, dirigir y controlar la actividad del hombre y su conducta, alcanza su plenitud cuando el hombre subordina sus acciones a las normas socialmente establecidas.

En el niño, la formación de la influencia reguladora de la palabra obedece a un proceso de **interiorización** como resultado del cual aparecen la **autorregulación y el lenguaje interno**.

4.7. Zona de desarrollo próximo

Es conocido que lo que distingue al hombre del resto de los animales y que le ha permitido dominar y transformar la realidad con su conocimiento, experiencia, voluntad y creatividad, es la experiencia compartida con los demás hombres, lo que es posible como se menciona anteriormente, en el **lenguaje**.

El **lenguaje** posibilita el desarrollo de los procesos psíquicos o **funciones mentales superiores**, posibilitando que los mismos se generalicen, se hagan

conscientes, y adquieran un mayor grado de abstracción e inferencia, favoreciendo de esta manera las condiciones para el desarrollo posterior en la **Zona de Desarrollo Próximo**. Como instrumento interiorizado permite el pensamiento y como **herramienta** de la **actividad externa** nos permite acceder a la cultura a través de la comunicación.

Vigostky definió la “**Zona de Desarrollo Próximo**” como la distancia entre “*el nivel de desarrollo real del niño tal y cómo puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados*”.⁴³

Esto significa que la **Zona de desarrollo próximo** puede entenderse como una **habilidad psicológica superior**, una capacidad mental definida como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los adultos. Se trata de un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas no podría resolver sola.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo implica que la humanización se da en contextos interactivos en los cuales las personas que rodean al niño no son objetos pasivos o simples jueces de su desarrollo, sino agentes culturales o compañeros activos que guían, planifican, regulan, juegan, etc.

Vigotsky también llama al conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda de otras personas **nivel de desarrollo potencial**,

⁴³ V WERTSCH, James. *Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Cognición y desarrollo humano*. Pág. 84

diferenciándolo del **nivel de desarrollo actual** que se define operacionalmente por el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar por sí mismo sin la guía y ayuda de otras personas.

Las posibilidades de que el niño incorpore las herramientas y signos que se construyan o presenten en sus relaciones con los demás, depende a su vez del grado de desarrollo anterior (conocimientos previos) y del desarrollo potencial del niño. En otras palabras, todo individuo está en su zona de desarrollo actual y el tránsito de un conocimiento a otro se da en su **Zona de Desarrollo Próximo**. El tránsito está mediado por la influencia de la cultura donde lo **interpsicológico** se convierte también en **intrapsicológico**.

El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor al nivel que pueda alcanzar por sí solo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere forzosamente de la **interacción social**.

La comprensión de la Ley Genética Fundamental del Desarrollo hace reflexionar en dos direcciones. Una, que no es posible el proceso de formación y desarrollo psíquico si no transcurre en condiciones interactivas, en el marco de las acciones compartidas. Y la otra, la relevante función que desempeñan los otros en el proceso de desarrollo del niño, exigiendo coherencia en el proceso interactivo de mediación.

Así la escuela y el hogar se convierten en símbolos importantes del proceso de integración ya que ambos pueden ejercer una acción determinada para el desarrollo de las funciones psicológicas.

CAPITULO V.

LAS ESTRATEGIAS

5.1. Diagnóstico

Entre las principales capacidades que encontré en el alumno F al realizar una evaluación diagnóstica, están los siguientes:

F escucha y participa en lecturas hechas por el maestro. Cuando son lecturas con ilustraciones y animales, toma el cuento y lo hojea por iniciativa propia, y cuando me acerco a él me pide que le lea otra vez. Se apoya en imágenes para comprender un texto sencillo. Realiza clasificaciones (sólo por semejanza), pero si los elementos se le presentan en forma de ilustración se le dificulta mucho. Compara objetos expresando el resultado en forma verbal. Conoce los colores.

En cuanto a capacidades motrices, coordina en forma adecuada piernas y brazos, estableciendo relaciones adelante, atrás. Lo que sí se le dificulta un poco es desplazarse a izquierda y derecha.

F es un niño cariñoso, efusivo. En un principio muestra interés en el juego, luego pierde ese interés, arrebatata y patea los objetos y se va, dejando a sus compañeros inconformes. Expresa espontáneamente sus ideas con un vocabulario adecuado para su edad.

Entre sus principales dificultades cognoscitivas destacan los problemas de atención y percepción, cualidades que no mantiene por tiempos prolongados. No realiza las actividades, sólo las rechaza o se cierra determinante en un 'no sé'.

Además, no establece relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos y tiene dificultad para continuar, en forma concreta y gráfica, secuencias a partir de un modelo. Desconoce los números en relación a la cantidad que representan, aunque realiza agrupaciones por correspondencia e igualdad.

Presenta problemas de motricidad, no puede recortar, sigue trazos sólo en líneas punteadas, colorea sin respetar contornos, de forma totalmente desproporcionada. Esto significa que no posee una coordinación adecuada para realizar ejercicios de preescritura.

En lo social, muestra dependencia para realizar las actividades escolares y personales, solicitando ayuda de forma autoritaria. Cuando se le dan instrucciones las desconoce. Todo tiene que ser de manera personal, bueno y poco. No identifica las formas adecuadas para controlar y aceptar las reglas del juego, por ello es expulsado del círculo donde esté jugando.

5.2. Los objetivos

A través de los datos obtenidos en la caracterización de F y de las encuestas aplicadas al grupo, se encontraron fortalezas y debilidades, potencialidades y necesidades en el plano personal y grupal.

Una vez hecho el diagnóstico, se determinaron los fines siguientes:

- a) modificar la dinámica grupal,
- b) reestructurar la relación escuela-familia,
- c) estimular los logros escolares,
- d) favorecer la adaptación al grupo,
- e) ubicar a F en lugares estratégicos (en ocasiones al frente del pizarrón, en

- otras ocasiones hasta atrás, siempre con diferentes compañeros),
- f) usar material didáctico más apropiado,
 - g) realizar adecuaciones en la metodología del aula,
 - h) elaborar exámenes apropiados,
 - i) realizar adecuaciones a la evaluación,
 - j) adaptar los contenidos.

A partir de estos objetivos se pensaron las actividades más idóneas para introducir cambios y modificaciones favorables en la dinámica grupal y estimular las capacidades y habilidades de F. La aplicación de la estrategia comenzó en la tercera semana de octubre, y continuó por todo el año escolar hasta el mes de junio de 2008.

5.3. Estrategias de socialización

F requería adecuaciones que abarcaban desde la forma de explicar la clase hasta los exámenes. A partir de sus conocimientos previos se diversificaron las actividades y se recurrió al aprendizaje colaborativo, al cuestionamiento personalizado, etc., y se trabajó en forma individual, en binas, equipos y grupalmente. Al principio F realizó la mayor parte del trabajo escolar de forma individual. Después aceptó uno o dos compañeros para involucrarse en el trabajo. Pero cuando le tocaba integrarse a cuatro o cinco alumnos siempre había discordias.

En la distribución del tiempo también se hicieron adecuaciones, como dar más tiempo para algunas actividades o repetirle las instrucciones de manera personal hasta que lograba entenderlas. Fue determinante el tiempo y la tolerancia, ya que no terminaba algunas actividades y las tenía que retomar

posteriormente. Por otra parte, si el niño consideraba que había que realizar mucha escritura no la aceptaba y se negaba a hacerla. Llegó el momento en que, como estrategia, le deshojaba los libros y se los daba hoja por hoja. De la misma manera, los ejercicios del pizarrón se los escribía por partes que iba borrando para agregarle otras. Lo importante de esto es que gradualmente fue aceptando más.

Para mejorar su problema de motricidad, le entregué unas ligas anchas que él estiraba y una pelota de hule espuma para que la presionara con una mano y otra. F recortaba siguiendo líneas y hasta que lo fue dominando se le agregaron figuras. Al contorno de las figuras dibujadas se le puso silicón para que topara con éste y lo respetara al colorear la figura. Le entregué papel de china para que hiciera bolitas y las pegara en los contornos o para rellenar espacios de figuras o letras.

5.4. Estrategias de lectura

En general, trabajé esta actividad siguiendo procedimientos interactivos y realicé la práctica de lectura en diferentes modalidades (lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura por parejas y lectura independiente), dependiendo de las actividades que se requerían. En todos los casos busqué técnicas que desarrollaran en el niño hábitos mentales, facilitaran la comprensión lectora y permitieran aplicar el conocimiento en diversas tareas, incluido el estudio y la redacción.

Se puso especial énfasis en los tres momentos del método interactivo de lectura: Antes de leer (pensar por adelantado y predecir a partir de la portada, el título, etc., para despertar el interés y la imaginación); durante la lectura (cuestionar, estimular la formulación de hipótesis); y después de la lectura (realizar

preguntas y actividades a partir del texto pero no necesariamente incluidas en él para consolidar la comprensión).

5.5. Estrategias de expresión oral

Se utilizó el juego como método de enseñanza, convirtiendo las situaciones comunicativas en actividades placenteras para el desarrollo intelectual, social, emocional y físico. Se estimuló al niño a decir su opinión, su acuerdo o desacuerdo en distintas situaciones; se crearon las condiciones para lograr un ambiente de confianza y seguridad, como escuchar y esperar turno, que le eran muy difíciles. Se organizó al grupo en equipos para exponer narraciones o descripciones; se explicó detalladamente, en forma clara y precisa, el objetivo de cada actividad y se dialogó con F acerca del procedimiento necesario para alcanzarlo.

5.6. Estrategias de escritura

Se leyeron poemas y cuentos, y a partir de estos se pidió a los niños que dibujaran a los personajes e identificaran las escenas haciendo gestos y moviéndose. F no participaba, pero sí observaba; se deshojaron historietas y por equipo los niños las acomodaban en secuencia, exponiendo sus argumentos al grupo; se entregaron a los niños 'personajes mudos' para que ayudaran a escribir los diálogos; se entregó a cada equipo dos cuentos con la consigna de unirlos –F siempre escogía cuentos de animales--. Se inventaban títulos y finales de cuentos. ¡Ay, qué miedo!, narraron en círculo cuentos de espantos; contaron la historia de sus zapatos, cómo los compraron, qué experiencias han pasado por ellos; una señora vino al grupo a leer un cuento en voz alta y los niños la acompañaban poniendo los ruiditos; con la baraja de una lotería realizaron cuentos narrados y

escritos; se trabajó bastante con palabras que los niños buscaban y agrupaban por tener sílabas en común; con letras móviles, los niños intentaban formar su nombre y el de sus compañeros, posteriormente se agregaron palabras, acciones y verbos. Se jugó a “los muditos” y el que hablaba perdía, tenía que comunicarse de manera escrita; se dedicaron a la elaboración de textos que después eran corregidas por el grupo.

Al principio hubo modelos para identificar otros textos, palabras largas y cortas, relaciones palabra-imagen. Se procuró que identificaran que lo que se escribe se puede leer y usar con un fin determinado. De entre los textos producidos destacan los narrativo-dramáticos, los periodísticos, los de información científica, los instruccionales, los epistolares, los humorísticos y los publicitarios. Además se trabajaron crucigramas, laberintos, trabalenguas, rimas, adivinanzas, formación de palabras –buscando la letra perdida- y dibujos conjuntos. Completamos enunciados, memoramas de juguetes, frutas, verduras, animales y prendas de vestir, se jugó al ‘Basta’ (palabras que empiezan con la misma letra) y al ‘Ahorcado’ (dibujar rayitas de acuerdo al número de letras de una ilustración); se hicieron loterías, sopas de letras, ‘tripas de gato’ y cancioneros.

En todos los casos se respetó el tiempo que el alumno requiere para realizar las actividades; se favoreció el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes organizando al grupo en equipos; se propició la autocorrección y la heterocorrección; se explicó claramente el propósito de las actividades.

5.7. Estrategias en matemáticas

Para la clasificación de figuras se analizaron objetos estableciendo nociones de semejanza y diferencia. Los niños se agruparon de acuerdo a figuras

similares, armaron rompecabezas, dibujaron figuras para formar un modelo, jugaron a enanos y gigantes (ponerse de pie o agacharse a la orden “enanos” o “gigantes”), se pararon, se agruparon en dos, tres o cuatro dentro de un círculo, trabajaron formando figuras con el tangram, etc.

Para trabajar la seriación de orden se establecieron relaciones crecientes o decrecientes de acuerdo con un criterio establecido, inclusive formando a los niños del mayor al menor y viceversa.

Usaron la noción de medición comparando lo largo de diferentes objetos con palitos, cuartas, tramos de cordón, pasos y varas. Llenaron diferentes frascos con agua y arena realizando comparaciones de capacidad.

La noción de conservación de número se trabajó a partir de acciones de comparación y establecimiento de equivalencias (más que, menos que, tantos como, muchos, pocos, etc.) entre conjuntos de objetos, para llegar a una conclusión.

Trabajamos lotería con números y figuras para que el niño identificara cantidad con número. Se trabajó la tiendita utilizando billetes y monedas de papel (con F, dinero en efectivo), así como fichas de colores --azules, rojas y amarillas--, trabajamos el ábaco posicional, se hicieron conversiones de unidades a decenas y de decenas a centenas, se trabajó con un tablero y dados, contando los puntos y avanzando tantas casillas como puntos. La suma y resta se hicieron con representaciones de objetos y posteriormente en forma convencional, se hicieron repartos de palitos, piedritas, semillas, etc.

Se trabajó continuamente el cálculo mental; se formaron en círculo, un niño o niña decía un número, el siguiente a la derecha decía el resultado y así sucesivamente. De igual manera se trabajó la serie numérica.

Las actividades aplicadas fueron lo más objetivas posible o usando material didáctico llamativo. Aunque el niño F tiene déficit de atención, noté que su aprendizaje se facilita utilizando medios auditivos. Descubrir esto ayudó en gran parte el desarrollo del proceso de enseñanza.

Después de recreo o cuando F y los niños estaban inquietos, empleaba técnicas de relajación que abarcaban los músculos del cuello, torso, estómago, brazos y hasta las piernas. Y para estimular el uso de los sentidos describía el movimiento de las olas, el vaivén de las hojas, las ramas de los árboles, la frescura del agua o de la brisa en la piel. Utilicé también una música suave de fondo, de esta manera los niños podían distraerse de las preocupaciones diarias y colocarse en una situación de reposo.

5.8. Participación comunitaria

En las reuniones para padres enfatice especialmente las necesidades básicas de los hijos, la revisión de tareas, la atención afectiva, la transmisión de modelos de conducta social adecuados (colaboración, tolerancia, capacidad de escuchar, respeto a las opiniones ajenas, autocontrol de las emociones negativas), la colaboración con el maestro en la toma de medidas correctivas y la participación en actividades de interés infantil.

Trabajamos un modelo de evaluación de la conducta en el hogar (buena, regular, mala) a partir de la participación del niño en las tareas domésticas, su

relación con los hermanos y con todos los miembros de la familia. También se evaluó, en conjunto con los padres, la conducta de cada niño en la comunidad (buena, regular, mala) a partir de la relación de su hijo con otros niños y adultos ajenos a la familia, vecinos, amigos, etc., y de la dinámica grupal que se generaba por la indisciplina de F. cuando había que desarrollar tareas en equipo.

Generalmente, en el contexto de esta escuela, las ocupaciones de los padres requieren de mucho tiempo, por lo que es común la sobrecarga de roles y el apoyarse en el trabajo de los abuelos. Esto implica falta de atención paterna, pero en términos generales la colaboración familiar mejoró, aunque regularmente los padres cooperan limitándose a propiciar condiciones materiales para el trabajo de sus hijos, ahora visitaban con cierta frecuencia la escuela y se preocupaban por la realización de las tareas. Sin embargo, la mayoría no inculcaba en sus hijos modelos adecuados de interacción social (colaboración con el prójimo, tolerancia, sentido de cooperación, respeto a los intereses y necesidades ajenas) ni participaba en las actividades de estudio colectivo y recreativo de sus hijos.

En las sesiones de trabajo, la conducta de los niños en el hogar se valoró regular (los padres sobreprotegen a los niños o descuidan su participación en las actividades de la casa, lo que se traduce en falta de apoyo a las tareas escolares) y la conducta en comunidad se valoró como buena porque los niños mantenían buenas relaciones con las personas de su entorno social ya sea vecinos, amigos, otros adultos, etc.

Los padres de familia tuvieron como misión en la primera parte del trabajo la evaluación desde el hogar del comportamiento del niño en el entorno familiar y comunitario. Se sobreentendió que él no debía tener conocimiento de que era

objeto de observación por sus padres y que éstos debían estar de acuerdo con dar este paso.

El objetivo era obtener información sobre el niño fuera del entorno escolar y que los padres se percataran y analizaran actitudes y comportamientos de sus hijos que a lo mejor no habían sido consideradas como alarmantes y así poder comparar lo observado por ellos y lo observado dentro del grupo y escuela.

De esta manera se organizó una especie de círculo de interés que unió actividades de trabajo: construcción conjunta de cuentos entre padres e hijos, juegos de competencia entre alumnos, padres y maestros, conferencias sobre valores conducidas por psicólogos y dirigidas hacia los padres de familia.

Durante todo el año los padres se mantuvieron informados de los resultados que se veían y en lo posible, participaron en el desarrollo de las actividades como apoyo al maestro.

Los encuentros padres-maestra no se limitaron a un número específico de sesiones ya que se fueron convocando a medida que surgían conflictos, situaciones y fenómenos que precisaran de análisis y evaluación, o para sugerir según el caso nuevas actividades a realizar o cambios en las que estaban previstas. No obstante, hay dos de cinco encuentros que considero esenciales y básicos para la estrategia.

En el primer encuentro se informó a los padres que se pretendía aplicar una estrategia de intervención dirigida a modificar la dinámica grupal de los alumnos a través de círculos de lectura, de historias, cuentos y sobre todo fábulas. Se expusieron las dificultades que estaban enfrentando el grupo y las causas y

consecuencias que podía traer la preservación de ciertos modelos de conducta presentes en el entorno social (familiar, escolar y comunidad). Se habló en general de los comportamientos que afectaban la dinámica interna del grupo y se consultó aparte con cada padre acerca de las características de su hijo. También se informaron los resultados de la evaluación del rendimiento académico y de la dinámica grupal.

En el segundo encuentro se analizaron los resultados de las observaciones hechas por los padres y se presentó la propuesta de actividades a desarrollar con sus objetivos. Se pidió a los padres que sugirieran otras actividades para insertarlas en la estrategia y se explicó la importancia de que participaran con sus hijos.

5.9. La estrategia de intervención familiar

Después de aplicada esta estrategia encontré que el rendimiento escolar fue muy bueno, ya que los alumnos con dificultades lograron un mejor nivel de asimilación al recibir ayuda de los compañeros. El nivel general de motivación por el estudio aumentó considerablemente, así como el interés cognoscitivo y la inclinación de los alumnos por la lectura y la escritura. También sus trabajos mejoraron: los niños se volvieron más creativos y originales a la hora de realizar actividades extraescolares.

Con mucha satisfacción anoté en mi diario de campo:

“La dinámica grupal tiende a mejorar. Si se extiende el tiempo de aplicación de equis trabajo, los niños apoyan a sus compañeros con dificultades planificando incluso quién dará la ayuda, en qué momento y cómo, y asignan las tareas de

acuerdo a las capacidades e intereses de cada uno. La colaboración familiar también es buena, ya que la mayoría de los padres han comenzado a reconocer cuáles son las dificultades de sus hijos y cómo corregirlas, se acercan al maestro para informarse de cómo llevar a cabo la orientación en el hogar. En esto se evidencia que los padres no sólo asisten a la escuela interesados en las actividades elementales del niño (realización de tareas, disciplina en clase), buscando un consejo en cuanto al modo de satisfacer otras necesidades que pueda tener el niño y hasta cuestiones particulares personales. Además muchos abuelos han modificado sus actitudes de sobreprotección con respecto a los nietos, y algunas madres aceptaban que su hijo(a) desempeñara tareas y participar en actividades que antes no les eran permitidas”.

5.10. Logros

Cuando se realizó la evaluación inicial, F se encontraba en un nivel presilábico, no le preocupaba realizar ningún trabajo, ni el número o nota que se le asignara en su cuaderno.

Actualmente es un niño que se encuentra en el nivel alfabético: lee y escribe básicamente bien, con cierta deficiencia en su motricidad fina, pero con una adecuada comprensión de lo leído en textos cortos y con muy buena fluidez. En cuánto a nivel de pensamiento se encuentra ubicado en un nivel concreto-imaginativo y logró cierto dominio matemático.

Se tiene que seguir trabajando con F el área de habilidades viso-perceptuales y viso-espaciales, debido a que presenta mucha dificultad para copiar una figura dentro de una cuadrícula y para el armado de rompecabezas de varias piezas.

Conoce los números de 1 al 100 de forma verbal y los identifica del 1 al 50 convencionalmente (número y cantidad), realiza sumas y restas aplicándolas a problemas sencillos y con un solo cuestionamiento, identifica figuras geométricas y reconoce los números ordinales 1º al 10º, etc. También conoce el medio ambiente logrando diferenciar zonas rurales, urbanas, medios de transporte y de comunicación, así como los derechos y deberes de los niños.

Todos estos logros se consideran avances importantes a pesar de la distractibilidad que impera en él. Además, algo que me parece excelente es la actitud que al final del año presentaba: la de un niño interesado en los buenos resultados cuantitativos. Ahora F no quiere una mala nota, aunque sepa que su trabajo no está concluido y no es merecedor de ello. Entonces empieza a llorar y a solicitar una oportunidad mencionando que “sí quiere terminar el trabajo pero a veces no quiere su corazón”, o que sus compañeros hablan mucho, eso le molesta y por eso ya no puede trabajar. En diversas ocasiones aproveché estas frases para negociar con él alguna situación que me resultó favorable.

Se logró que F fuera aceptado por todos sus compañeros de grupo y por los niños de la escuela. Se integró al grupo, propiciándole un ambiente de confianza y además terminó el ciclo escribiendo cartitas, mencionando sus sentimientos a las niñas.

Conseguí una rutina de trabajo que me permitió mantenerlo ocupado y sobre todo --lo más difícil-- despertar su interés y disposición hacia el trabajo. Este proceso no fue fácil ni en poco tiempo, pues ocurrió después de cuatro meses de iniciado el ciclo. En algunas ocasiones, con sólo tenerlo cerca, él trabajaba, pero en otras era necesario estarlo motivando a continuar.

Siempre trabajamos en forma lúdica, con una gran variedad de material y con ejercicios prácticos y sencillos. Así fue como poco a poco se apropió de la lecto-escritura, logrando acceder al segundo grado, donde se le debe haber reafirmado en su totalidad.

Se mantuvo muy buena comunicación con la madre y la abuela y posteriormente con el tutor, quien lo apoyaba en sus actividades extraescolares. También los papás y abuelos de los compañeros de F fueron muy cooperadores aceptándolo y en ocasiones hasta festejando sus ocurrencias. No sé si lo logramos en su totalidad pero por lo menos sensibilizamos a los padres para que respetaran los procesos personales de sus hijos, para que éstos se sintieran seguros y libres de amenazas y castigos.

5.11. ¿A dónde van los niños “F”?

Todavía al término del primer grado, F desarrollaba algunos comportamientos inadecuados, como llamar la atención, buscar el poder, manejar el desquite o la revancha y sentirse desvalido, menospreciado e impotente.

Esta situación desesperaría a la siguiente maestra, la responsable del segundo grado durante el ciclo escolar 2008-2009, al cual F sólo asistió durante un mes. Simplemente, la maestra le comunicó a la mamá del niño que ella desconocía todo acerca de la integración educativa y que a estas alturas, con sus 27 años de servicio, no tenía tiempo para ponerse a aprender. Por lo tanto, a finales del mes de septiembre del 2008, el niño sale de la escuela primaria regular.

En esta maestra la noción de fracaso aparece por anticipado, lo que desdice su función pedagógica pues no representa ningún mérito docente trabajar sólo con alumnos predestinados a obtener buenos resultados. Sería producto de

otra investigación conocer los motivos de esta actitud, que pueden ser inseguridad, falta de confianza, individualismo y egoísmo, competencia por los puntajes de “*calidad*” que obligan a garantizar resultados elevados incluso seleccionando a los alumnos, agresividad simbólica atribuida al niño, etc. El caso es que F fue rechazado y que esta situación no fue ignorada por el niño.

Lo que sí demuestra esta situación, es que hay maestros y maestras que no han encontrado vías y procedimientos efectivos para conocer de forma sistemática y objetiva al niño, y que son incapaces de ir más allá a conocer el contexto social y familiar o a investigar acerca de explicaciones y teorías que respalden su práctica docente. Prefieren vivir en la ignorancia, pero eso sí, en la gran comodidad.

CONCLUSIONES

Gran parte de los resultados que obtuve fueron producto de la colaboración entre la familia y la escuela. Sólo mediante la interacción social se logró modificar la dinámica de este grupo de primer grado y obtener importantes avances en un niño con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad y en una alumna con dislexia perceptiva visual que no fue reportada como estudiante con necesidades educativas especiales.

Al finalizar el grado, el total de alumnos fue promovido con un buen nivel cognitivo. La niña de visita, a quien sus tutores habían regresado de segundo grado por no saber leer ni escribir, quiso voluntariamente permanecer en mi grupo de primer grado, aún habiendo desarrollado un buen nivel de lectoescritura: incluso sus tutores propusieron que se le reprobara en segundo grado y terminara el primero en forma excelente.

Definitivamente, creo que la mejora en el rendimiento colectivo se debió fundamentalmente a que los alumnos quisieron y pudieron estudiar. Esto significa que pude despertar en ellos motivos válidos, lo que les ayudó a adquirir técnicas y procedimientos de estudio eficaces. Esta orientación no fue genérica o uniforme para todos los alumnos, sino que respondió a las necesidades de cada uno.

Las relaciones padre-hijo experimentaron notable mejoría. Esto significa que la escuela y el maestro, por ser quienes tienen asignada la dirección de la educación, deben contribuir con la preparación de las familias, para que el ambiente educacional sea sobre una base del respeto por la integridad del niño como personalidad en desarrollo. La cooperación familia-escuela ha de ser

intensificada de manera que ambas caminen en una misma dirección y hacia la consecución de una meta concreta: el bienestar físico y psicológico de los hijos.

Los términos en que expresa Vigotsky la relación entre lo social y lo individual psicológico son suficientes para comprender el estrecho vínculo que enlaza a la escuela con la comunidad y los resultados de esta relación en el aprendizaje de los niños. Pero también reconozco con tristeza que si una escuela carece de programas de educación familiar y no vincula ni capacita a sus miembros en forma permanente, la integración de niños con problemas o trastornos de aprendizaje no existirá o se realizará bajo las condiciones oficiales pero sin ninguna garantía de aprendizaje.

En mi opinión es importante que las escuelas cumplan ofreciendo atención educativa con un enfoque integral y que presten más atención a los aspectos psicosociales del niño que a los biológicos. La relación que entablamos los maestros con el niño no es biológica sino social, y nuestro campo de intervención es éste.

Creo haber expuesto –si no en este trabajo, por lo menos en los hechos-- que la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo nos permite establecer relaciones diversas y adecuadas a la personalidad de cada niño. La variabilidad de técnicas y estrategias disponibles para la educación integral no implica necesariamente un caos ni significa que sea imposible ayudar a niños con trastornos o problemas de aprendizaje y conductuales. Significa que abundan las formas de entablar con los otros una relación humana que puede contribuir al enriquecimiento de aquello que nos caracteriza y que nos hace diferentes de otras especies, estas sí, puramente biológicas.

He demostrado, tanto teórica como empíricamente, que el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad puede cambiarse y tratarse desde la escuela como un problema sociocultural y que este es finalmente el objetivo de los programas de integración. Sin embargo, subyacen todavía en la práctica docente las visiones biológicas que hacen del TDA/H un asunto de medicación o de terapia individualmente psicológica y no un problema predominantemente educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, Thomas. *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Estrategias en el aula*. Editorial Paidós. Argentina, 3da. Reimpresión, 2005. 141 pp.
- CASTANEDO, Celedonio. *Bases Psicopedagógicas de la Educación especial. Evaluación e intervención*. Editorial CCS, 4ta. Edición, Madrid Enero de 2002. 346 pp.
- COVARRUBIAS Villa, Francisco. *La generación histórica del sujeto individual. Producción social de satisfactores y producción social de sujetos*. UPN/Colegio de Investigadores en Ecuación de Oaxaca. México, 1992.
- Dirección General Coordinación Estatal de PRONAP. *Cursos Estatales de Actualización XII Etapa 2003*. Pág. 96 (Antología).
- Espinoza Manso, Maverino Walter y Paynal Noemí. *Los Niños y Jóvenes del Tercer Milenio*. Editorial Sirio. México D.F., 2007. 343 pp.
- GARCIA, Ismael et al. *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. SEP/Cooperación Española. México, 2000. 203 pp.
- HERNANDEZ Pérez, Hernando. “Una respuesta sociocultural a ocho problemas de la intervención pedagógica”. En: *Intervención Pedagógica y Aprendizaje*. Curso de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente. Universidad Pedagógica Nacional Unidad-Mazatlán. México, 1999.
- IBARRA Luz María. *Aprende fácilmente con tus imágenes sonidos y sensaciones*. México, D.F. Ediciones Garnik, Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana 1ª. Edición Mayo 2001. 158 pp.
- MARTINEZ, Georgina, CHAVEZ, Patricia. *Aprender a vivir con TDAH*. Segunda Edición. México, Enero 2007, 162 pp.

- MENDOZA, María Teresa. *¿Qué es el trastorno por Déficit de Atención? Una guía para padres y maestros*. Segunda Edición. Editorial Trillas. México. 104 pp.
- MIRANDA Casas, AMADO. *Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad. Una guía práctica*. Ediciones Aljibe Málaga 2001. 117 pp.
- La Educación Especial en México. *Talleres de Grupo*. Editorial Mexicano, S A. de C. V. México. D F., 1985. pp.
- NEWMAN, Dennis, Griffin Peg... *La zona de Construcción del Conocimiento*. Editorial Morata S.L., 2da. Edición. Madrid, 1996. 168 pp.
- PUEGDELLIVOL, I. *Conceptos básicos para la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales*. Barcelona, 2000. (RAE 2002).
- *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001-2006*. MEXICO. PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. PODER EJECUTIVO FEDERAL. 157 pp.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Gobierno de la República. México, D.F., 1985.
- RUIZ, García. *Trastorno por Déficit de Atención. Diagnóstico y tratamiento*. Editores Textos Mexicanos. 1ª. Edición. México, D.F. 218 pp.
- SEP. *Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial sexta etapa*. Editorial. Imafsa, SEP, México, D. F. Enero 1997, 184 pp.
- SEP. *Curso Nacional de Integración Educativa. Guía de estudio*. SEP, México, D.F., 2da. Edición. 2002, 207 pp.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Quinto sol, 2da. Edición., febrero, México, D.F. 1996. 191 pp.
- WERTSCH James V. *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano/17* Dirigida por César Coll. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México, 1988. 264 pp.

ANEXO 2

ARTÍCULO 3º. CONSTITUCIONAL

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

De acuerdo con lo anterior, se considera que la integración educativa es un derecho constitucional. Surgiendo nuevas necesidades de atención en el Sistema Educativo Nacional, el titular del Ejecutivo, puso en consideración al propio congreso de la unión la iniciativa de una nueva Ley General de Educación, que es reformada nuevamente el 12 de junio del 2000. La Ley General de Educación (LGE) establece la efectiva igualdad para garantizar el acceso y la permanencia en los servicios a niños que presentan alguna discapacidad.

ARTÍCULO 39.- En el Sistema Educativo Nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo a las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

ARTÍCULO 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes

sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

(REFORMADO, DOC. 12 DE JUNIO DE 2000) Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientaciones a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Su importancia radica, además del sustento jurídico, en la alternativa que se otorga a las personas con alguna discapacidad, para recibir los contenidos mínimos básicos que la escuela regular marcan sus avances programáticos y libros de texto para todos los alumnos. LEY GENERAL.