



# **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

**PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
UNIDAD AJUSCO**

**INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO  
RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA INTEGRACIÓN  
DE UN NIÑO CON NEE**

## **T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA:  
VALERIA MAGALY SANCHEZ AVILA**

**ASESOR:  
CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ**

**MÉXICO, D. F., DICIEMBRE 2014**

## ÍNDICE

Resumen .....	5
Introducción .....	6

### CAPITULO 1

1. Necesidades educativas especiales.....	9
1.1 Antecedentes.....	9
2. Necesidades educativas especiales (NEE) y dificultades de aprendizaje (DA).....	10
3. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?.....	10
3.1 Equipos interdisciplinarios en las escuelas .....	13
3.2 Implicaciones de las necesidades educativas especiales.....	14
3.3 Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales.....	14
4. Integración educativa, un cambio de actitudes .....	16
4.1 Aumento de experiencias positivas a la integración .....	17
4.2 Fundamentos filosóficos de la integración educativa .....	19
4.3 Principios generales de la integración educativa.....	20
5. El sentido de la educación inclusiva .....	21
6. Adecuaciones curriculares .....	23
7. Sujetos y sistemas implicados en el diagnóstico psicopedagógico .....	25
8. Características del diagnóstico psicopedagógico.....	27
9. La evaluación psicopedagógica .....	28
10. Afecciones cerebrales congénitas y posnatales precoces. Hidrocefalia.....	30
11. Retraso psicomotor.....	31
12. El desarrollo de habilidades psicomotrices y sus perturbaciones .....	32
13. Principios del análisis conductual aplicado .....	33

14. Revisión de los planes y programas de educación preescolar 2004.....	36
14.1.Características del programa .....	38
14.2.Propósitos fundamentales.....	38
14.3. Principios pedagógicos.....	40
14.4.Campos formativos y competencias .....	40
14.5. La organización del trabajo docente durante el año escolar .....	41
14.6. La evaluación.....	42
14.7. Inicial o diagnóstica.....	42

## CAPITULO 2

1. Antecedentes históricos del autismo.....	45
2. Autismo, Trastornos Generalizados del Desarrollo.....	47
2.1 Rasgos específicos del autismo.....	48
2. 2 Tipos de Autismo.....	49
3. Explicación actual del Autismo.....	50
4. Atención temprana del Autismo.....	51
5. Desarrollo infantil del Autismo.....	52
6. Niveles de intervención en atención temprana.....	53
7. Evaluación psicopedagógica de los niños con Trastorno del Espectro Autista.....	55
8. Programa de intervención psicopedagógica en la atención temprana de niños con TEA.....	58
8. 1. Intervención educativa en el área conductual.....	60
9. La educación escolarizada del niño autista.....	61

## CAPITULO 3

1. Objetivo General.....	62
--------------------------	----

1.1. Objetivos específicos.....	62
2. Participante.....	62
3. Procedimiento .....	62
4. Fase 1. Evaluación inicial .....	63
4.1. Objetivo .....	63
4.2. Revisión de cuadernos.....	64
4.3. Entrevista .....	64
4.4. Observación .....	65
5. Fase 2: Diseño y aplicación de la intervención .....	67
5. 1 Objetivo .....	67
5. 2 Descripción del proceso .....	68
6. Fase 3: Evaluación final .....	68
6.1. Objetivo .....	68

#### CAPITULO 4

1. Conclusiones .....	77
2. Críticas .....	80
3. Recomendaciones .....	81
Referencias.....	82
Anexos 1.....	84
Trabajo posterior a la intervención, área cognitiva	
Anexo 2.....	80
Diseño de sesiones.....	98

## RESUMEN

A mitad del siglo XX se busca brindar una educación especial a niños que presentan alguna discapacidad la cual logre brindar las ayudas necesarias y una integración social que fue poco a poco dirigiéndose a una nueva forma de escolarización que no solo brindara una respuesta educativa adecuada al alumno con NEE sino también beneficiara a todos por igual. El presente trabajo tiene como objetivo realizar una evaluación e intervención psicopedagógica por medio de adecuaciones curriculares que atiendan las dificultades que presenta “Carlos” un niño con Trastorno del Espectro Autista, problemas conductuales y de lectoescritura para lograr su integración social dentro del contexto educativo. Gracias a la intervención realizada en este trabajo Carlos logra empezar a controlar sus emociones y a ir eliminando por medio de técnicas las conductas que afectaban su relación con sus iguales y personal académico, también empieza a realizar actividades de forma independiente así como seguimiento de instrucciones. Cuando Carlos mejora su conducta esto le permite empezar a trabajar el área de lectoescritura logrando mejorar su motricidad fina y la identificación de números y letras todo por medio de adecuaciones curriculares dentro del aula y en coordinación con la maestra titular. En conclusión la integración e inclusión educativa busca formar una comunidad compartida dentro de la enseñanza en el proceso de escolarización que con ayuda de un constante trabajo del equipo interdisciplinario lograra con mayor facilidad que los niños con NEE presenten mayores avances dentro del aula y así obtener un mejor desarrollo escolar, cuyo papel del psicólogo educativo se convierte en fundamental.

# **INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA INTEGRACIÓN DE UN NIÑO CON NEE**

## **Introducción**

En este trabajo se presenta una visión muy general de cómo ha transcurrido la atención a las personas con deficiencias, discapacidades o minusvalías a lo largo de la historia se ha dividido en tres grandes épocas: la primera podría considerarse como la prehistoria de la educación especial; una segunda, en la que surge la educación especial, entendida como la atención asistencial y a veces también educativa a un tipo de personas y caracterizada por llevarse a cabo en situaciones y ambientes separados de la educación ordinaria; y una última etapa, muy reciente y vigente, que busca la integración e inclusión de niños con NEE brindando un nuevo enfoque del concepto y la práctica en educación especial. El problema de estudio se basa en la integración de un niño (Carlos) de siete años de edad con rasgos autistas, problemas de conducta, hidrocefalia y retraso psicomotor.

En México existen el 5.1 % de la población de niños y niñas con algún signo de discapacidad (INEGI 2010), de los cuales algunos no reciben algún tipo de servicio educativo, otros se encuentran en escuelas de educación especial y unos ya han sido integrados y asisten a escuelas regulares con o sin el apoyo que necesitan.

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales se presenta como un aspecto más de la reforma educativa en México, lo cual pretende responder al derecho de todos los ciudadanos de ser educados. Esta nueva perspectiva en la educación da lugar a pensar que al hablar de que todos tenemos derecho a la educación, pudo en cierto momento o actualmente haya existido una escuela que no permitía que todos tuvieran tal derecho. Tanto profesores como las instituciones, los padres y los profesionales actualmente tienen que comprender que la igualdad y la diferencia están muy relacionadas para que se logre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular.

El logro de la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales ha permitido que la escuela se convierta en una escuela para todos, es decir una escuela inclusiva, abierta a la diversidad.

La atención de niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) o Trastornos del Espectro Autista (TEA), abarca en el contexto de México, los centros de salud, los centros comunitarios de salud mental, los hospitales pediátricos y/o generales, los de alta especialidad y los institutos nacionales. Las recomendaciones para trabajar con niños autistas buscan adaptar el conocimiento científico a la población y realidad asistencial para dar apoyo al profesional en la toma de decisiones con respecto a la detección, diagnóstico, acciones

terapéuticas y para la inserción social de niños y adolescentes con TEA, es decir, que para poder lograr la integración e inclusión de niños con TEA los maestros y especialistas deben estar preparados y con los conocimientos suficientes para poder realizar un trabajo claro y concreto. Lo que se espera es que los niños autistas y sus familias se beneficien por medio de mejorar la atención y la toma de decisiones, permitiendo una intervención de mayor efectividad y contribuir a beneficiar la discapacidad asociada con el sujeto.

En el presente trabajo se busca lograr la integración escolar y dar respuesta a las NEE que presenta el alumno dentro de la escuela, promoviendo la aceptación de la diversidad y respetando su individualidad, buscando el trabajo en conjunto de profesores, especialista y padres de familia en la realización de adecuaciones curriculares que den respuesta a las NEE.

El cual se organiza desde comprender como la integración da un paso importante para la intervención y de que el término de NEE sea más conocido entre la comunidad educativa y la sociedad en general, logrando que se realicen evaluaciones iniciales que permitan ayudar a la integración de aquellos niños con NEE. Lo cual ha transformado estas experiencias en ser desconocidas a positivas generando un cambio social y también comprendiendo que aún existen deficiencias de esta misma desde la perspectiva educativa, conceptual y práctica ya que muchas personas con NEE no han logrado tener una integración completa y relación a los grupos interdisciplinarios y en la sociedad en general muchos de ellos no se encuentra lo suficientemente preparados.

La meta es lograr una educación inclusiva en donde todos los niños formen parte de una comunidad compartida, con ayuda de adecuaciones curriculares y así alcanzar los propósitos dentro de la enseñanza en el proceso de escolarización.

El capítulo uno nos describe como a consecuencia de la deficiencia a la atención a las personas con NEE se empiezan a crear a mitad del siglo XX escuelas de educación especial, las cuales empiezan no solo a tomar en cuenta al niño con la deficiencia, sino también a los factores ambientales y a la respuesta educativa más adecuada para el alumno. También se empiezan a buscar a través de los años diferentes métodos de evaluación que brinden las ayudas necesarias y así empezar a buscar una integración social que a pesar de diversas dificultades podrían ayudar a que existiera una nueva forma de escolarización que beneficie a todos por igual, pero que también brinde a los alumnos con NEE una atención más específica que ayude a identificar los problemas de aprendizaje y a brindar los suficientes recursos educativos. Por lo tanto las NEE se remiten tanto a las dificultades de aprendizaje como a los recursos educativos que el sistema cree necesario para atenderlas. Para la atención de las NEE debe haber un proceso de detección que consiste en la realización de

una evaluación e intervención psicopedagógica para conocer las competencias del alumno y las acciones adecuadas para poder ayudarlo por medio de adecuaciones curriculares a los contenidos, actividades, metodología y procedimientos de evaluación y atender las dificultades que presenta el alumno que en este caso refleja rasgos autistas los cuales están relacionados a la carencia de las relaciones sociales, habilidades de comunicación y resistencia al cambio, así como trastornos del lenguaje, repetición ecológica, estereotipias. También se presentan problemas de conducta los cuales pueden ser intervenidos por medio reforzamientos positivo, reforzamiento negativo, mantenimiento de conductas, estímulos, extinción, castigo positivo, etc.

En el capítulo dos nos muestra la intervención psicopedagógica para lograr la integración de un niño con NEE (rasgos autistas, hidrocefalia y retraso psicomotor) dentro del aula del nivel preescolar en el área de lectura y escritura, así como en el área conductual. Primero se identificaron las dificultades y habilidades del alumno, realizando un programa de intervención que al aplicarse modificara el área conductual así como apoyar los campos formativos en los cuales el alumno presenta NEE. Gracias a la aplicación de la intervención se lograron conocer los diferentes avances en el alumno de acuerdo a los objetivos planteados y las diferentes estrategias aplicadas, como técnicas conductuales que ayudaron al control de emociones y a eliminar conductas. Durante la intervención se fijó como objetivo que se realizaran actividades de manera independiente y poder empezar a socializar con otras personas; el seguimiento de instrucciones para realizar diferentes actividades; motricidad fina para introducción del aprendizaje de la escritura, identificación de números y letras en su simbología y sonido; todos estos fueron los aspectos que se trabajaron dentro de la escuela directamente con el alumno, logrando al finalizar esta intervención grandes avances en estas diferentes áreas.

El capítulo tres concluye que por medio de las adecuaciones curriculares y técnicas aplicadas en el alumno con NEE se ha cumplido los objetivos logrando que sus dificultades disminuyeran y así integrarse dentro del aula regular por medio de adecuaciones curriculares. Se logró que el alumno desarrollara un mejor desempeño conductual y social, empezar a consolidar la lectoescritura y a realizar actividades de manera independiente. Durante la intervención se presentaron algunas dificultades con parte del personal académico (catequistas) ya que la escuela es católica, pero a base del dialogo y acuerdos se logró seguir con los objetivos y realizar un trabajo en conjunto con la intención de lograr la integración educativa que permitió que el alumno con NEE empezara a lograr ser más independiente y un mayor desempeño cognitivo.

## **CAPITULO 1**

### **1. Necesidades educativas especiales**

#### **1.1. Antecedentes**

Durante la primera mitad del siglo XX, las personas con deficiencias y trastornos tenían pocas posibilidades de apoyo, ayuda o intervención educativa. Esta visión trajo como consecuencia la creación de las escuelas de educación especial. Éstas surgen y crecen en los países desarrollados, como respuesta a la necesidad de crear una atención educativa especializada, individualizada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria para las personas con alguna deficiencia o trastorno.

A partir de los años 60 y en la década de los 70, se produce un movimiento denominado la “Era de las instituciones”, que impulsa un profundo cambio en la concepción de la deficiencia y la educación especial (Marchesi y Marti, 2001, p. 17). Estos aspectos fueron, entre otros, los siguientes:

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y la deficiencia, la cual ya no se basa solamente en el niño, sino también toma en cuenta los factores ambientales y la respuesta educativa más adecuada para el alumno. El sistema educativo puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características del déficit.
- Se da más importancia a los procesos de aprendizaje que favorecen el desarrollo y a las dificultades que presentan los alumnos en su progreso.
- Desarrollo de métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias, y así conocer las posibilidades de los alumnos. Todo esto cambió la concepción clásica de la deficiencia.
- Más profesores y profesionales expertos, que buscaron nuevos métodos de evaluación, al estar insatisfechos con las descripciones y explicaciones que obtenían a partir de los sistemas tradicionales.
- Cambios en las escuelas normales, sobre un replanteamiento de las funciones que debían ser integradoras y no segregadoras.
- “Fracaso escolar”, con causas situadas prioritariamente en factores sociales, culturales y educativos, replanteando las fronteras entre normalidad, fracaso y deficiencia; es decir, entre escuela normal y escuela especial.
- Limitados resultados que obtenían gran parte de las escuelas especiales con sus alumnos, así como las dificultades de integración social que contribuyó a que se pensara que podría existir otras formas de escolarización.

A mitad del siglo XX se asumía que las personas con alguna diferencia, sin importar el tipo, lo eran por causas orgánicas. En consecuencia, estas dificultades eran difícilmente modificables y escasas las posibilidades de intervención. Por esta razón surgen dos fundamentos para la atención: la primera fue la necesidad de realizar la detección de los trastornos, gracias a la aparición de las pruebas psicológicas por ejemplo las pruebas de inteligencia, con ellas hubo más posibilidades de conocer el tipo de retraso o dificultad de algunos individuos; la segunda consecuencia fue la preocupación por brindar una atención especializada, completamente separada de la educación ordinaria: la educación especial (Marchesi y Martin, 2001).

Fue hasta mucho después que los ambientalistas y conductistas empezaron a tomar en cuenta los aspectos culturales y sociales que podrían determinar un funcionamiento intelectual más deficiente.

Los conceptos de adaptación social y aprendizaje, aspectos vinculados con el retraso mental, permitían empezar a concebir diversas y novedosas posibilidades de llevar a cabo la intervención educativa en estos individuos. Por estos aspectos la educación especial fue creciendo y se promovió la búsqueda de edificios específicos y mejor adaptados para brindar apoyo a los alumnos con deficiencias para, asimismo, estar en condiciones de hacer una labor educativa más individualizada.

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes relacionadas con las diferencias individuales, entre éstas, las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas, las reacciones sociales han ido desde la eliminación y el rechazo social, hasta lo que hoy en día se apoya y promueve: garantizar su participación en los diferentes contextos sociales: familia, escuela, trabajo.

Durante mucho tiempo se ha debatido sobre el tipo de atención educativa más conveniente para la población “con alguna discapacidad”. Se ha cuestionado acerca del lugar en donde estarían mejor: en una escuela regular o en una especial; otro aspecto en el debate ha sido cuáles serían las reacciones de los padres, de los profesores, de los especialistas y de las instituciones. En síntesis, se puede afirmar que las principales críticas a las instituciones de educación especial tienen como factor común el énfasis en la necesidad de que el medio brinde a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad.

## **2. Necesidades educativas especiales (NEE) y dificultades de aprendizaje (DA)**

¿Es posible diferenciar los conceptos NEE y DA? Estos dos conceptos están muy relacionados, sin embargo no son lo mismo. A continuación se hará un análisis que ayude a llegar a una conclusión más certera.

El niño con dificultades de aprendizaje (DA) no es un niño deficiente. Se trata, no obstante, de un problema complejo. La dificultad de una definición satisfactoria y la falta de consenso residen en la identificación insuficiente, en la relativa ineficacia del diagnóstico, en la que confluyen, dialéctica e interactivamente, factores biosociales múltiples. Es decir los niños con DA no presentan una NEE, sin embargo en el diagnóstico se suele confundir su identificación y por lo tanto su intervención eficaz para la mejora de esa dificultad, ya que las estrategias de trabajo aplicadas son diferentes.

El niño con DA posee, en el plan educacional, un conjunto de conductas significativamente deficientes en relación con la población escolar en general. Estos aspectos, que por sí solos, exigen procesos de aprendizaje que no se encuentran disponibles, por ahora, en la participación en la clase regular, denominada como normal (Da Fonseca, Vitor, 2004, pág. 13).

También Hammil (1981, citado en Vidal y Manjón, 1992) menciona que las dificultades de aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan mediante algunas dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión, oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticos. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones de discapacidad (déficit sensorial, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales, no es el resultado directo de estas condiciones o influencias.

### **3. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?**

Se habla de NEE (actualmente Barreras para el Aprendizaje) cuando uno o más alumnos presentan alguna dificultad para acceder al contenido esperado a lo largo de su escolarización, por lo que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad y grado escolar. Aparecen por tanto, en esta definición, dos nociones estrechamente relacionadas: los problemas de aprendizaje y los recursos educativos. Al hablar ya de recursos educativos y evitar el lenguaje de la deficiencia, el énfasis se sitúa en cómo el centro educativo tiene la capacidad de ofrecer una respuesta a sus demandas (Marchesi y Marti, 2001, p. 19).

Por otra parte, Brennan (citado en Marchesi, 2001) dice que hay una NEE si existe una deficiencia de tipo física, intelectual, emocional, social o la combinación de éstas, que modifique el ritmo de aprendizaje y por lo tanto, es necesario utilizar diversos medios de acceso al currículum, sea por que se modifique o adapte para

que el alumno sea educado adecuada y específicamente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda.

En ese sentido se puede definir dos tipos de necesidades educativas especiales: a) transitorias y b) permanentes

Las NEE permanentes son aquellos apoyos que presenta una persona durante todo su período escolar y vida; se asocian con un déficit leve, mediano o grave de la inteligencia, en alguna o en todas de sus implicancias sensoriales, motoras, perceptivas o expresivas, de las que resulta una incapacidad que se manifiesta en el ejercicio de las funciones vitales y de relación. Por tal razón, para su atención es necesaria la participación de especialistas, así como de centros educativos especiales y material adecuado.

Dentro de esta categoría se encuentran las NEE relacionadas con las deficiencias visuales; deficiencias auditivas; deficiencias motores (parálisis cerebral); retardo mental y autismo, entre otras.

Las NEE transitorias son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de su escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad y que con el paso del tiempo pueden poco a poco ser retirados.

Es en la escuela que los problemas de aprendizaje relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje se originan. En otros casos las NEE se manifiestan o se intensifican, dependiendo de las distintas situaciones problemáticas en la que vivan los alumnos, así como de los objetivos que se planteen del currículo, de los niveles que exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Por supuesto, esta serie de aspectos influirá en la percepción que los alumnos tengan y los lleve a sentirse integrados o desvinculados de los procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, las NEE se remiten tanto a las dificultades de aprendizaje como a los recursos educativos que el sistema educativo cree que son necesarios para atenderlas. Se entiende por recursos educativos el número de profesores y especialistas preparados y capacitados, la ampliación del material didáctico, adaptaciones curriculares y de evaluación, apoyo psicopedagógico y adecuaciones arquitectónicas, todo esto permitirá que las NEE, una vez detectadas, sean atendidas de una manera eficaz.

Así, los problemas de aprendizaje son aquellos inherentes o propios del niño, al surgir en la escuela, pero las necesidades educativas especiales, surgen dependiendo de lo que la institución tenga que hacer en relación con esa NEE, como por ejemplo, un cambio en el currículo (adecuación) significativo para que el niño pueda superarla..

Los problemas en la autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con una dificultad de aprendizaje, pero no constituyen en sí misma una dificultad de aprendizaje (Hammill, 1990, Shaw, 1995).

Con la aparición del concepto NEE ha sido posible cambiar las fronteras de la educación especial y fundamentar nuevas formas de intervención, también ha permitido distinguir dos tipos de problemáticas; la primera es la población paradigmática de la escuela especial, mencionándolos como personas con problemas del desarrollo infantil, acuñado por A. Jerusalinsky. Este concepto alude a un conjunto amplio de cuadros genéticos, neurológicos, psicológicos, motores, metabólicos, etc. (Boggino y de la Vega, 2006, pág. 31). La otra problemática refiere a los problemas transitorios en el aprendizaje que por razones pedagógicas, psicológicas, sociales, culturales, puede presentar un alumno a lo largo de su historia escolar.

Con el concepto NEE se busca la transformación educativa, eliminar la segmentación y segregación y reemplazarla por la integración en el medio común. Al cambiarse el enfoque medico, por el abordaje pedagógico-escolar del alumno con problemas escolares, a la vez se modifica el trabajo aislado del docente aislado y se sustituye por el trabajo en equipo junto con otros profesionales.

Con lo anterior, la relación entre la escuela especial y la regular se trastoca radicalmente, el concepto mismo de necesidades educativas especiales, en la medida en que regula, se convirtió en el pivote de la nueva articulación que regula los flujos e intercambios entre ambos sistemas (Boggino y de la Vega, 2006, pág. 32).

### **3. 1. Equipos interdisciplinarios en las escuelas**

El Acuerdo Marco para la Educación Especial (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998), firmado en 1999 por los Ministros de Educación Provinciales y el Ministro de Educación Nacional en Argentina, define el nuevo perfil de los equipos interdisciplinarios en los siguientes términos (Boggino y de la Vega, 2006):

Los equipos interdisciplinarios deberán:

- Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes.
- Aplicar estrategias para la prevención e identificación de las NEE de todos los alumnos, su evaluación, intervención y seguimiento, a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y del sistema no formal.
- Garantizar la retención de todos los alumnos en los establecimientos comunes.
- Realizar diagnósticos que permitan identificar zonas o regiones de riesgo socio-pedagógico y programar acciones de intervención selectiva en estas áreas para optimizar el uso de recursos.
- Disponer de recursos humanos calificados y suficientes para atender las complejas NEE.

- Para alcanzar estos objetivos será necesario:
- Fortalecer los equipos interdisciplinarios.
- Redistribuir los recursos humanos especializados.

En consecuencia es indispensable un reordenamiento del aparato escolar, planear la inserción de los profesionales de educación especial (psicólogos especialista en motricidad, psicopedagogos, estimuladores tempranos) en la escuela regular y, de ese modo, estar en mejores condiciones para atender la diversidad. No obstante, esto no es una tarea fácil.

### **3. 2. Implicaciones de las necesidades educativas especiales**

Marchesi (2001) dice que bajo el término NEE se supone un proceso educativo que favorece su papel como agente normalizador y no peyorativo. En ese sentido, en distinto momento durante su estancia en el proceso educativo cualquiera de los alumnos puede presentarla, no son exclusivas de las personas con discapacidad. En consecuencia, las NEE pueden ser temporales o permanentes y, para su atención se hace uso de nuevos recursos que no siempre se encuentran en la escuela regular.

Las NEE son relativas y dependen del nivel de competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles en la escuela.

Las dificultades de aprendizaje y de participación que experimentan los alumnos, son de naturaleza interactiva. Esto supone que la evaluación y respuesta educativa han de considerar tanto las dificultades y potencialidades del alumno como de los contextos educativos, con el fin de identificar qué tipo de ayudas hay que brindarle, y que modificaciones es preciso realizar en dichos contextos para favorecer su desarrollo, aprendizaje y participación.

Si bien, en el caso de las personas con discapacidad, existen ciertas necesidades especiales que se derivan de dicha condición, al margen del contexto en el que se desenvuelven, no es menos cierto que muchas dependerán de otras variables personales, educativas y sociales. Es importante, además, mencionar que algunos aspectos se derivan de su discapacidad, por lo cual hay que abordarlos desde el sector de la salud y no desde la educación; así es fundamental una coordinación y trabajo intersectorial.

### **3. 3. Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales**

Como mencionan García et. al. (2000), para los profesores y demás educadores es de suma importancia conocer y tomar en cuenta algunas situaciones antes de adentrarse a la detección de niños con NEE.

La identificación de las NEE no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o del maestro.

Por otro lado es de suma importancia que tanto la detección y los apoyos no se conviertan en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse al alumno.

El diagnóstico debe enfatizar las acciones que se pueden realizar para ayudar al alumno, y no debe servir solamente para ponerle un nombre a sus problemas ni para determinar el origen de los mismos.

El proceso de detección de los niños que presentan necesidades educativas especiales consiste, básicamente, en tres etapas:

- a) La realización de la evaluación inicial o diagnóstica se da mediante pruebas e instrumentos específicos de evaluación académica; con esto el maestro conocerá el grado de conocimientos de los alumnos de su grupo en el inicio del ciclo escolar. Esta evaluación es reforzada con la observación que se hace de manera informal, no debe considerarse solamente el grado de conocimientos de los alumnos, sino también la forma en que socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias.
- b) La evaluación más profunda de alumnos se debe considerar en el caso de que aún con los ajustes generales en la programación, algunos muestren dificultades para alcanzar el ritmo de aprendizaje de sus demás compañeros en el grupo. El maestro observa de forma más detenida, hay una mayor cercanía con él, hace ajustes a su metodología; de esta forma involucra a los alumnos en actividades que les permitan disminuir la brecha existente entre ellos y el resto del grupo.
- c) La solicitud de evaluación psicopedagógica se hace en caso de que, a pesar de las acciones realizadas por parte del profesor, algunos alumnos presentan aún dificultades para aprender al mismo ritmo que los demás compañeros; por tal razón será necesario realizar una evaluación más a fondo. Entonces procede solicitar al personal de educación especial, realizar una evaluación psicopedagógica más específica.

Los diez comportamientos específicos más frecuentes de NEE, según McCarthy (1974, citado en Da Fonseca, 2004) son los siguientes:

- 1) Hiperactividad
- 2) Problemas Psicomotores
- 3) Inestabilidad emocional
- 4) Problemas generales de orientación
- 5) Trastornos de Atención

- 6) Impulsividad
- 7) Trastornos de la memoria y el raciocinio (reflexión)
- 8) Dificultades Específicas del aprendizaje: dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia.
- 9) Problemas de audición y de habla
- 10) Señales neurológicas ligeras y equivocaciones e irregularidades en el EEG.

#### **4. Integración educativa, un cambio de actitudes**

Gofman (1963, citado en García et. al. 2000) menciona que en cualquier grupo social se tiende a desarrollar las representaciones de lo que se considera persona normal. Expresado en forma llana, lo “normal” se ha concebido como una serie de atributos y características establecidas que debe poseer una persona. Supone todo lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, culturales, intelectuales, escolares) se convierte automáticamente en alguien diferente o “anormal”.

A partir de los años 60 empezó a formarse, en distintos países, un importante movimiento de opinión en favor de la integración educativa de los alumnos con algún tipo de discapacidad. Se reclamaban condiciones educativas satisfactorias para todos estos niños y niñas dentro de la escuela ordinaria; una de las principales tareas fue sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para que adoptaran una actitud positiva en todo este proceso. El objetivo era alcanzar la justicia e igualdad entre los escolares.

Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas, en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad y que les permitan en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad.

En contraparte hay una serie de críticas sobre la propuesta de integración escolar. Se cuestiona si ésta puede contribuir eficazmente al desarrollo de los alumnos con alguna discapacidad y favorecer, al mismo tiempo, la evolución y el aprendizaje del resto de los alumnos; se pone en duda si realmente puede existir la integración en la escuela (Marchesi y Martín, 2001, p. 23). Pero tal vez el fin primordial de la integración es simplemente que todos los alumnos estén juntos en la escuela. Se busca incorporar a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros específicos, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existían.

El informe Warnock (1981) distinguió tres formas principales de integración: física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero se mantiene una organización independiente, si bien pueden

compartir algunos lugares como el patio o el comedor. La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria; los alumnos con NEE realizan en ellas algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros. En La integración funcional los alumnos con NEE participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más, en la dinámica de la escuela.

La educación de los alumnos con NEE en la escuela ordinaria no es, por tanto, un asunto que pueda resolverse a través de formulaciones legales. La integración así entendida es un largo y laborioso proceso que exige un esfuerzo sostenido, para que todos los factores involucrados contribuyan positivamente en el resultado global.

La educación debe ser consecuencia de un esfuerzo conjunto, en el que debe haber predisposición favorable de los profesores hacia la integración. Debe asumirse una actitud positiva con la cual buscar los medios y apoyos en su práctica profesional; los profesores deben saber cómo llevar a la práctica la educación de alumnos con NEE, cómo organizar el aula, de qué manera propiciar su desarrollo y aprendizaje y favorecer la relación completa con el resto de la comunidad escolar. Por último, la participación de los padres en el proceso educativo de los alumnos con NEE es un factor primordial para promover su desarrollo.

La integración de los alumnos con NEE no es solamente una responsabilidad del sistema educativo; corresponde a la sociedad en su conjunto. Los padres de alumnos cuyos hijos no presentan estas dificultades pueden participar, favorecer y apoyar los proyectos de integración del centro escolar.

#### **4. 1. Aumento de experiencias positivas a la integración**

La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados, lo cual habla a favor de que todos los ciudadanos se beneficiaran por igual de los mismo servicios nos habla de un cambio de actitud hacia las personas con deficiencia, por presión de los padres, movimientos sociales en búsqueda de los derechos civiles y una educación para todos con supuestos integradores y no de segregación.

Con la aparición del concepto “necesidades educativas especiales”, se produjo un cambio social y se modificó también cómo entender la deficiencia desde la perspectiva educativa, desde el punto de vista conceptual y práctico, a la realidad de la integración educativa tanto en la concepción del currículo, profesorado, métodos de enseñanza y las administraciones educativas.

Algunos de los principales argumentos para que los niños con alguna discapacidad sean atendidos en las escuelas regulares son los que mencionan García et. al. (2000):

La escuela especial, es una escuela con virtudes, pero se fundamenta más en el modelo médico-clínico, poco apropiado para el ámbito educativo, pues el niño es considerado más un paciente que un alumno; en ese sentido se tiene ya elaborado un diagnóstico, con su respectivo programa para su curación y rehabilitación. La atención se hace en grupos homogéneos de individuos integrados a partir de su deficiencia; se crean para atenderlos, instituciones exclusivas y excluyente, lo cual crea segregación y etiquetamiento.

Algunas premisas básicas de la educación especial basadas en el modelo médico, no se cumplen. Una de ellas consiste en creer que es posible saber con precisión cuáles niños han de recibir educación regular y cuáles necesitan escolarizarse en instituciones de educación especial. Para la evaluación, los especialistas utilizan pruebas psicométricas que permiten distinguir una sintomatología específica de otra. Consecuencia de lo anterior se produce el etiquetamiento de los individuos. Naturalmente esto no favorece la tarea del educador, puesto que no arroja información de las posibilidades reales de aprendizaje (García et. al, 2000)

La clasificación de los niños, en quienes tienen discapacidad y quienes no la tienen es poco útil e injusta. Una conceptualización más útil es la de niños con y niños sin necesidades educativas especiales, lo cual ayudará a entender la situación que cualquier niña o niño, en cualquier momento, pueda presentar NEE y tiene el derecho de recibir los apoyos requeridos para que su educación sea óptima.

La integración educativa no implica la desaparición de la educación especial, sino su consolidación. Los especialistas en educación especial deberán acudir a la escuela regular para apoyar a los maestros y a los alumnos con dificultades; de esta manera se evitará la segregación y el etiquetado, así como el mejoramiento de los aprendizajes de todos los niños y niñas (Marchesi, 2001).

La normalización y la integración, principios de este modelo, permiten el desarrollo armónico de los niños y niñas con NEE y evita la segregación y el etiquetado.

La mayoría de padres y madres de familia está de acuerdo con la integración. En caso contrario, el diseño y aplicación de programas de información y sensibilización, permiten cambios importantes que accedan a aceptar y colaborar con la integración.

La escuela regular es el mejor espacio educativo y social para todos los niños, tengan o no NEE; así, están sujetos a todas las reglas que rigen para todos los alumnos.

El currículo nacional no es un obstáculo para la integración, ya que las propuestas contenidas en planes y programas pueden y deben ser adaptadas por los maestros a las características y las necesidades de cada grupo, tomando en cuenta las diferencias en el avance de los alumnos.

Tal como lo han mostrado algunos estudios, a pesar de las grandes carencias que aún existen, en México se han desarrollado experiencias exitosas de integración educativa. Esto ha sido posible cuando se planifica adecuadamente y se proporcionan los recursos para ponerla en marcha.

Existe una gran presión por parte de distintas comunidades, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para impulsar la integración educativa.

El factor más importante para que la integración educativa sea viable, es que los centros escolares se fortalezcan, no sólo con maestros integradores, sino también se relacionen y convierta, con y en escuelas integradoras.

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

#### **4. 2. Fundamentos filosóficos de la integración educativa**

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son):

- a) Respeto a las diferencias. En toda sociedad humana existe, entre sus integrantes, rasgos comunes y diferencias; a veces estas diferencias pueden considerarse un problema; lo anterior se resolvería si fuera factible homogeneizar a los individuos, a partir de una característica que enriquece a los grupos humanos.
- b) Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos sus individuos tienen derechos y obligaciones, de cuyo cumplimiento y respeto depende el bienestar del grupo. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tienen derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad, a ser considerada como persona y después como sujeto que necesita atención especial. La integración más que una iniciativa política, es un derecho de cada alumno que busca igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991; citado en Toledo, 1981).
- c) Escuela para todos. En el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se menciona que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Una de las propuestas

de la UNESCO, en este sentido, es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad. Una escuela para todos sería aquella que (García et. al., 2000):

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza (García et al, 2000).

Bajo este modelo educativo, el aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García Pastor, 1993; Remus, 1995; citados en Marchesi y Martin, 1990).

#### **4. 3. Principios generales de la integración educativa**

- Normalización

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. En este enfoque se defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tal como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social (García et. al., 2000). La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración, concluye el autor.

La corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular. También se empieza a reconocer la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas regulares, concluyen los autores.

- Sectorización

Todos los niños deben ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar en donde viven. Por ello es necesaria la descentralización de los servicios educativos. Así, su familia evitará realizar un gasto fuerte en el traslado al centro escolar y, al mismo tiempo, todo esto beneficiará su socialización (García et. al., 2000)

- Individualización

Es la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, formas y estilos de aprender, y maneras de actuar (Parrilla, 1992).

- Integración

Ofrecer las mismas posibilidades educativas a todos los niños que favorezca la socialización con sus compañeros de edad. (García y cols., 2000)

## **5. El sentido de la educación inclusiva**

En la búsqueda de un aprendizaje para todos sin importar sus características surge el concepto de inclusión en donde Marchesi (2000) supone que la escuela inclusiva, es una escuela para todos, sin exclusiones, en la que conviven y aprenden todos los alumnos independientemente de sus características individuales, de grupo o contextuales.

En el modelo de educación inclusiva sobresalen cuatro ideas que ayudan a explicar su sentido: a) la inclusión como un derecho humano, b) la inclusión como la vía para garantizar la equidad en educación, c) el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales, y por último, d) la necesidad que la sociedad asegure el adecuado funcionamiento de la inclusión.

Darling-Hammond (2001, citado en Marchesi, 2000) asume que a ninguna persona se le debe privar de la oportunidad de aprender. Los alumnos que están en desventaja por la razón que sea, no deben ser excluidos de la escuela ordinaria (Thomas y Loxley, 2001, citado en Marchesi, 2000). La escuela inclusiva también debe desempeñar un papel dentro del grupo social.

Educación inclusiva es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración universal de los Derechos Humanos: los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

La conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Tailandia) hace pública la idea de inclusión y promueve la máxima de una educación para todos. Algunos de sus compromisos son los siguientes:

Cada niño y cada niña tienen el derecho fundamental a la educación y deben tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizajes únicos.

Los sistemas educativos deberían ser diseñados con programas actualizados que recojan y tomen en cuenta todas las diferentes características y necesidades del estudiantado.

El desarrollo de la filosofía de la educación inclusiva tuvo un fuerte respaldo en 1996, por tanto, ese año fue nombrado Año Internacional contra la Exclusión. Para Farrel (2000, citado en Marchesi y Marti, 2001), en el modelo de educación inclusiva persisten dos tipos de argumentos que apoyan su consolidación: los sociopolíticos y los empíricos. Los primeros hacen referencia a una visión de la inclusión como una cuestión de derechos humanos; los empíricos, tienen su base en los hallazgos de diferentes investigaciones, cuyos resultados están mostrando que la inclusión favorece a todos los alumnos. Esto es evidencia de los beneficios de la educación inclusiva. No obstante aún existen argumentos desfavorables hacia esta propuesta.

La educación inclusiva ha supuesto una esperanza y una meta, pero al mismo tiempo ha sido objeto de fuertes críticas. Para algunos autores tan sólo es un término que sin añadir nada nuevo, ha venido a reemplazar otros ya existentes (Fuchs y Fuchs, 1994, Kauffman, 1993, citados en Marchesi, 2000). Es decir que a pesar de los cambios que ha tenido el concepto de deficiencia a lo largo del tiempo y que actualmente se le conoce como NEE el niño sigue siendo etiquetado dentro del contexto educativo y recibiendo una atención diferente a la de sus demás compañeros. El actual es un momento en el que en muchos casos se hace uso de un término tan complejo y global como el de educación inclusiva. Los argumentos se refieren a prácticas y principios muy distintos de los propuestos por el modelo inclusivo.

En respuesta, Falvey et al., (1995, citado en Marchesi y Martin, 2001), argumentan que la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluidos.

La inclusión se puede entender de forma más amplia. Con ella se hace referencia a un aula en la que todos los niños forman parte de una comunidad compartida, en la que están presentes características de trabajo y actuación comunes. Existe la discusión abierta acerca de por qué algunas personas son diferentes y, por lo tanto, los tipos de apoyo y ayuda que las personas necesitan y desean. De este modo, se genera un

compromiso común para responder a las necesidades individuales de los alumnos, en un contexto compartido por una comunidad, cuya principal razón es evitar manifestaciones de discriminación.

La inclusión supone el proceso de incrementar la participación de la comunidad en las escuelas y en los grupos de personas sujetas a presiones y prácticas de exclusión (Booth, 1995, citado en García y et. al., 2000). De ese modo, los procesos de inclusión y exclusión están vinculados estrechamente. Es erróneo suponer que la inclusión no puede suceder sin un análisis de las presiones hacia la exclusión. Por lo tanto, todas las escuelas deben responder a la diversidad considerando medidas que eviten la exclusión y promuevan la inclusión. (Booth, Ainscow y Dyson, 1997, citado en García et. al., 2000).

El proceso de inclusión significa que cualquier alumno es visto como un miembro valorado por la escuela (Uditsky, 1993, citado en García y cols., 2000). Las escuelas inclusivas van desarrollando un currículo para sus alumnos que supone una organización diferente del que se desarrolla en aquellos centros que excluyen a algunos alumnos del aula ordinaria (Ballard, 1994, citado en García y cols., 2000). El papel de la escuela inclusiva es la reestructuración del sistema educativo. La inclusión en la educación es un aspecto de impacto en el proceso de inclusión en la sociedad.

## **6. Adecuaciones curriculares**

Al detectar las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos se pueden determinar las acciones adecuadas para poder ayudar al alumno y para ello es conveniente realizar adecuaciones curriculares (actualmente ajustes razonables) al propio currículo establecido para la educación básica.

Dichas adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, actividades, metodología y procedimientos de evaluación para atender a las necesidades que presente el alumno (Zona Educativa, 1997, citado en García et. al., 2000).

Las adecuaciones curriculares son una estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, principalmente cuando un alumno necesita algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos, con la finalidad de obtener un impacto significativo en su aprendizaje. Con base en esto se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido, los procedimientos de evaluación (Arnaiz, Garrido, 1999).

Las adecuaciones curriculares se definen como la respuesta específica y adaptada frente a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común (García y cols., 2000).

De acuerdo a estos autores las adecuaciones curriculares son definidas como las modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículo básico, para adecuarlo a las diferentes situaciones, grupos y personas para los que se aplica. Dichas adaptaciones permiten que los alumnos utilicen su caudal de capacidades, mientras se fomenta la adquisición de nuevas habilidades o aprendizajes. Además menciona que las características principales de las adaptaciones curriculares son:

- a) Tener sentido: cuál es la meta, qué se pretende enseñar, y qué se pretende que el alumno aprenda.
- b) Incluir distintas modalidades de enseñanza, es decir tener en cuenta la ocasión, el destinatario y su entorno.
- c) Promover enfoques de estudio, es decir, que el aprendizaje que se les propone resulte significativo, que pueda relacionarse con conocimientos previos.
- d) Generar entornos que ayuden al niño integrado a apropiarse del conocimiento, para que pueda tener oportunidades reales de aprendizaje.

Por otro lado, García et. al. (2000) mencionan que las adecuaciones constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, en ese sentido estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con la finalidad de lograr un impacto significativo en su aprendizaje. Es por ello que el MEC (citado en García et. al. 2000), menciona los dos tipos de adecuaciones curriculares:

Adecuaciones de acceso al currículo: las cuales consisten en modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar un currículo ordinario o en su caso un currículo adaptado.

Adecuaciones en los elementos del currículo: son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de la evaluación, actividades y metodología para atender las diferencias individuales de los alumnos.

En conclusión las adaptaciones curriculares juegan un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se ha dado más atención a alumnos con necesidades educativas especiales y, además, que se ha considerado que la escuela debe atender a todos los alumnos sin importar sus características, reconocer que la problemática de un alumno no se ubica sólo en él mismo, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra.

## **7. Sujetos y sistemas implicados en la evaluación psicopedagógica**

### **- Alumno**

Cuando se habla de un alumno, se hace referencia a una persona que juega uno de los diferentes roles que tienen lugar durante la vida: el de hijo, amigo, niño, hermano, nieto.

El niño está incluido en dos sistemas diferenciados: la escuela y la familia, estos sistemas son muy importantes para él. La visión que cada uno de estos sistemas tenga del niño será determinante para la definición del papel que el niño jugará en casa y/o en la escuela.

Se considera que un niño presenta o no dificultades dependiendo de su contexto externo y del grado de adaptación a la realidad de los sistemas, esto hará que el niño sea considerado diferente o con dificultades.

El alumno es un sujeto que elabora su conocimiento y su evolución personal, a partir de atribuir un sentido propio y genuino, a las situaciones que vive y de las cuales aprende, en donde la autonomía de reflexión y de interacción constante con otros sujetos de la comunidad es primordial.

Lo que se intenta es identificar las necesidades educativas, sociales y familiares, para dar una respuesta a la preocupación solicitada por el maestro.

### **- Familia**

Función psicosocial de protección y transmisión a la adaptación cultural, es el acercamiento a los dos sistemas (escuela y familia). Cada familia como sistema, tiene una estructura determinada que se organiza a partir de las demandas, interacciones y comunicaciones que se dan en su interior y con el exterior.

Dentro de la familia hay diferentes subsistemas (pareja, hijos, primos, nietos) y, al mismo tiempo, se relaciona con sistemas sociales diversos. Entre todos estos sistemas y subsistemas existen unos límites más o menos rígidos o flexibles, que protegen el funcionamiento y el mantenimiento de la estructura familiar.

Otro aspecto importante en una familia es su ideología y su contexto histórico y familiar. Las familias van creando su identidad y manera de hacer a partir de las ideologías, creencias e historias anteriores.

La escuela y la familia son dos sistemas que tradicionalmente han estado bastante alejados, evitando la colaboración para conseguir determinados objetivos de una manera común.

- Profesor

El profesor tiene la responsabilidad de potencializar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos. Su papel es de actuación constante, con intervenciones para todo el grupo de clase, donde se buscan estrategias de trabajo y se establece una relación de comunicación.

Por el general la evaluación psicopedagógica es derivada por el maestro y solicita la intervención de algún profesional.

- Escuela

La misión de la Escuela es educar e instruir a los alumnos y fin de efecto de que se integren lo más plenamente posible como seres individuales y con criterio propio para abordar diferente temas, tanto los relativos a su madures personal, como los referidos a su integración social.

La escuela, como institución social, puede considerarse de forma amplia y con base en la teoría sistémica, como un sistema abierto que comparte funciones y se interrelaciona con otros sistemas que integran todo el entorno social. De entre estos sistemas, es el familiar el que adquiere una entidad más relevante en el tema educativo. Así, en la actualidad, la escuela y la familia deben permanecer en interrelación continua, aunque no siempre se consigan actuaciones adecuadas, ya que muchas veces actúan como sistemas contrapuestos más que como sistemas complementarios.

- Psicólogo educativo

El Psicólogo educativo se encuentra implicado en diversos sistemas (el propio equipo, la escuela y las diferentes administraciones de las cuales pueda depender) y se relación ya coordina con otros: ciclos de la escuela, servicios municipales y autonómicos diversos, centros de salud mental o de reeducación, asociaciones de padres de alumnos. Su contexto principal de intervención es la escuela.

Es indispensable que el psicopedagogo establezca un contexto de colaboración con los maestros y la escuela frente a cualquier objetivo que se plantee; de ese modo estará en condiciones de resolver, discutir o generar determinadas situaciones complementarias en conjunción con el maestro, logrando así una colaboración eficaz.

En relación con los alumnos, éstos se atenderán según cuál sea la demanda del maestro (replantearse cambios en su práctica, buscar ayuda exterior, orientar a la familia) en función de la valoración de las necesidades tras

haberse ya hecho una evaluación y, finalmente, en función del análisis de las circunstancias de los diferentes sistemas (familiar-escuela-entorno) y más concretamente, al sistema clase.

## **8. Características del diagnóstico psicopedagógico**

El diagnóstico psicopedagógico es un proceso en el que muchas veces es difícil marcar el final de la intervención del psicólogo, el seguimiento del caso se convierte en cierto modo en una prolongación de la tarea diagnóstica, que aporta nuevas informaciones y nuevas pistas.

El agente derivador es habitualmente el maestro, quien señala el problema y solicita la intervención de otro u otros profesionales, bajo una perspectiva de corresponsabilidad y coparticipación. Esta evaluación se desarrolla en el interior de la escuela y por lo tanto es necesaria una contextualización y la elaboración de instrumentos.

Se trabaja también bajo un enfoque institucional; en ese sentido, con el diagnóstico psicopedagógico se analiza y tiene en cuenta no sólo la organización formal de la institución, sino también la multiplicidad de relaciones que se han ido formando en el transcurso de los años de funcionamiento del centro.

Por lo tanto, la evaluación intenta ayudar no sólo al alumno, sino también al propio maestro y a la institución escolar, a intentar resolver problemas concretos e incidir de una manera más preventiva e institucional al reducir la posibilidad.

En el alumno la atención se centra en el conocimiento del niño en una situación de enseñanza-aprendizaje, ello quiere decir que ha de tenerse en cuenta aspectos relacionales de organización escolar, de enfoque pedagógico y establecimiento de contenidos. La evaluación se refiere a lo que atañe al currículo, a los contenidos, objetivos y orientaciones marcadas por la administración, basados en el currículo y a lo que alumno puede hacer se intenta modificar en base a ello y así los objetivos a lograr estén al alcance del alumno.

También trata de acercar y conseguir comunicaciones funcionales y operativas entre dos sistemas fundamentales para el niño: la familia y la escuela. Finalmente es un agente que puede provocar rigidez o cambios positivos en la organización escolar. El psicopedagogo ha de ser observador de sí mismo, de las reacciones que provoca en los maestros, de los cambios o estancamientos que se producen y a la vez de las influencias que recibe para ir resituándose de esta forma en función del desarrollo de la tarea diagnóstica.

La evaluación desde un modelo centrado en el aprendizaje se enfoca a medir las competencias del alumnado (rendimiento), con fines exclusivamente de acreditación y promoción. En la actualidad la evaluación de los estudiantes debe conservar su carácter psicopedagógico; en ese sentido, su objetivo central es que el docente

pueda retroalimentar su propia práctica, es decir, la evaluación se orienta a la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de los factores implicados en ellos. Con la información recabada se puede tener mayor claridad sobre la influencia de estos factores en el proceso educativo (SEP, 2000).

## **9. La evaluación psicopedagógica**

La evaluación psicoeducativa se interesa por los resultados del aprendizaje y los factores que influyen en el curso de las situaciones educativas; así, reclama un análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, también hace referencia a una evaluación amplia de carácter holístico y comprensivo. De esa manera, el docente podrá obtener mayor conocimiento del proceso de interacción educativa y, por lo tanto, tomar decisiones congruentes que faciliten una mejor atención.

Blanco y Valmaseda (1989) mencionan que la evaluación psicopedagógica debería centrarse en dos grandes aspectos: el alumno y el contexto de aprendizaje. Con respecto al alumno se derivan el rendimiento, las estrategias de aprendizaje, el nivel de ayuda necesaria y aspectos motivacionales. En relación con el contexto de aprendizaje se derivan el aula, la escuela y la familia.

La evaluación del alumno (SEP, 2000) refiere a determinar los factores y las relaciones en el alumnado que influyen en su aprendizaje. A continuación se describen de manera más particular estos elementos:

- a) Rendimiento. Hace referencia a aquellos conocimientos escolares que el alumno “ya sabe”, evaluado mediante exámenes, ejercicios, tareas, actividades en distintos ambientes. Esto proporciona al maestro información acerca del conocimiento alcanzado por los alumnos y para lo cual es necesario compararlos entre sí y con el grupo como una unidad.
- b) Estrategias de aprendizaje. Con ellas se hace referencia a los procesos que pone en marcha el sujeto a fin de obtener un conocimiento, por ejemplo: el manejo de la información, de las dudas, de los materiales, la planificación, el análisis, la rapidez en la realización de la tarea. Arroja información también de las concepciones de los alumnos acerca de los temas que se van desarrollando.
- c) Nivel de ayuda. Este aspecto evaluación se refiere a conocer aquello que los alumnos y alumnas pueden hacer por sí mismos y lo que solamente pueden realizar con ayuda de otra persona más competente, ya sea con otro alumno o un adulto. Cuando el docente conoce los niveles de ayuda estará en mejores condiciones para apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Algunas de las ayudas que pudieran detectarse ante la realización de una tarea dada son: mayor tiempo, instrucción individualizada, proporcionar instrucciones específicas, establecer directrices muy

concretas, proporcionar ejemplos que sirvan de guía y orientación al alumno, diseñar un apoyo específico (apoyo psicopedagógico y adecuaciones curriculares).

- d) Aspectos motivacionales. Aspectos como el interés de los estudiantes por aprender, sus preferencias y su sensibilidad ante los esfuerzos del educador, son aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje. Existe una gran dificultad para evaluar este aspecto, algunos tópicos que pueden utilizarse son: intereses de los alumnos (as), ideas o representaciones acerca de la escuela y de sus maestros, la interacción que se da entre compañeros, la seguridad con la que enfrentan las diferentes actividades

### Respuestas a los esfuerzos

Por evaluación del contexto (SEP, 2000) se entiende los ámbitos en los cuales se desarrolla el alumnado: escolar, familiar y social. Las formas de relación, de interacción, de comunicación y de valores que se promueven en ellos estos influyen de manera significativa en los alumnos (as), en sus intereses y aprendizajes.

Aula. Es el espacio inmediato entre el profesor y el alumnado, en donde el docente obtiene información y toma mayores decisiones para influir en el curso de los aprendizajes de sus alumnos. Algunos tópicos en los cuales el maestro puede centrar su atención son:

Los aspectos físicos. La amplitud del espacio, la iluminación, la ventilación y el aislamiento del ruido, son aspecto que repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La interacción social. Las interacciones en el interior de una clase pueden afectar el curso de las actividades, o de la actuación de algunos de los integrantes. Es importante conocer si existen subgrupos, alumnos no incluidos en los subgrupos, los papeles, las preferencias.

Práctica del docente en torno al currículo. La reflexión y el análisis sobre la propia práctica docente y en los diferentes elementos del currículo es un aspecto fundamental para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta práctica reflexiva le permite al docente una apropiación del currículo de manera más clara y definida. Los aspectos que pueden ser focalizados en este proceso reflexivo son: claridad sobre los objetivos y contenidos, las propias decisiones acerca de objetivos y contenidos, la forma de organizar la clase, la metodología de enseñanza, formas de evaluación.

Escuela. Cada vez es más aceptada la importancia que tiene la escuela en el desarrollo de los proceso de enseñanza y aprendizaje que se concretan en las aulas, ya que se reconoce que el trabajo docente no es un quehacer aislado, en el que solamente interactúan el maestro y su grupo. Las actuaciones docentes están permeadas por las características del medio social y escolar en el cual se llevan a cabo.

Algunos tópicos posibles de evaluar con respecto a la escuela son:

Características de la población que acude a la escuela.

Visión de la escuela, explícita o implícita, acerca de la educación (postura sobre la forma de enseñar, la organización para el trabajo pedagógico, los recursos y materiales didácticos disponibles, etc.):

Estructura y funcionamiento de la escuela (organización, coordinación, toma de decisiones, relaciones personales, ambiente de trabajo, relación con las familias y el entorno social, etc.).

Familia. Es el espacio primario en el cual se desarrollan y promueven actitudes, valores, intereses y formas de comunicación básicos, lo cual todo maestro sabe de la importancia de la participación de la familia como un apoyo para el logro de los aprendizajes de los alumnos. Por eso es útil obtener información del entorno familiar del alumno como es su comportamiento en casa, que hacen la familia en sus momentos juntos, qué tipo de relaciones tiene con su familia el alumno, hábitos de alimentación, higiene y sueño, que tipos de estímulos son los que producen efectos positivos para que el alumno asuma responsabilidades, explorar si existen actitudes de sobreprotección, rechazo o maltrato.

Todos estos son los aspectos de contexto más importantes relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje posibles de ser evaluados, los cuales deben tener por parte del profesorado una actividad reflexiva en su práctica docente, realizando valoraciones acerca de diversas situaciones que pueden afectar su quehacer. La evaluación tiene como fin la toma de decisiones en los aprendizajes de los alumnos.

## **10. Afecciones cerebrales congénitas y posnatales precoces. Hidrocefalia**

En la intervención Psicopedagógica el sujeto “Carlos” padece de Hidrocefalia desde que nació y actualmente se encuentra con catetes que le ayudan a drenar su cabeza.

La Hidrocefalia consiste en la acumulación anormal de líquido cefalorraquídeo ya sea en los ventrículos (hidrocefalia interna) o en los espacios subaracnoideos (hidrocefalia externa). Puede originarse por dos mecanismos: a) hipersecreción interventricular con aumento primitivo de la masa de líquido; o b) la retracción extrínseca debida a una atrofia del pallium. En el primer caso, el proceso determinante es hidrodinámico activo; en el segundo, el relleno ventricular es pasivo “a vacuo”.

Desde el punto de vista práctico existen dos tipos de hidrocefalia. La Hidrocefalia obstructiva, cuya causa determinante es un obstáculo debido a una malformación del circuito ventricular, entre el tercer y cuarto ventrículos. Las estenosis congénitas del acueducto de Silvio constituyen un grupo importante que a veces se

heredan y parecen estar ligadas al sexo. La imperforación de los orificios de Magendie y de Luscka puede ser una causa de hidrocefalia holovenricular; las malformaciones son otra causa. Las hidrocefalias comunicantes dependen de una hipersecreción de un líquido cefalorraquídeo, es decir, de un aumento del tejido productor de líquido, por múltiples causas ya sean papilomas o malformaciones.

A menudo la hidrocefalia es tolerada por la persona que la padece durante mucho tiempo antes de que aparezcan trastornos orgánicos, rechazo de los alimentos, alteraciones del sueño y la vigilia y crisis letárgicas. En el presente trabajo el sujeto desde su nacimiento padece de hidrocefalia y con ayuda de catetes se encuentra drenando su cerebro.

## **11. Retraso psicomotor**

El sujeto "Carlos" que participa en la intervención psicopedagógica padece obesidad y un retraso psicomotor que no le permite realizar ciertas actividades a diferencia con los demás niños de su edad.

La evaluación de la motricidad en el niño es compleja; con la valoración neurológica es posible relacionar el desarrollo y la maduración, el estado conductual del sujeto y las condiciones del entorno (Manual de psiquiatría infantil). Existen dos sistemas: el teleocinético encargado de movilizar las fuerzas que dirigen los ojos, la cabeza y el cuerpo hacia un punto determinado; y el ereismático cuyo papel es el de preparar la posición de partida y compensar las fuerzas que puedan oponerse a la perfecta ejecución de los movimientos dirigidos hacia un fin. Solo se puede comprender la acción si se tiene en cuenta el punto de partida, el desenvolvimiento y el fin que quiere conseguir.

El desarrollo motor, pasa esquemáticamente por varias fases:

La primera, que comprende la organización del esqueleto motor, la organización tónica de fondo, la organización propio-perceptiva y la desaparición de reacciones primitivas. El organismo solicita su propia estructuración por el medio actualizando las sucesivas posibilidades que su crecimiento presupone.

La segunda fase es la de la organización del plano motor, en ésta se pasa de la integración sucesiva a la integración simultánea. Se caracteriza por una movilidad.

La tercera fase corresponde a la automatización de lo adquirido, el aspecto psicomotor dependerá de la forma de maduración motora (en su sentido neurológico), pero también de la forma de desarrollarse este denominado como sistemas de referencia a saber, el plano constructivo espacial (originado por la sensoriomotricidad y psicomotricidad) y la evolución de los planos perceptivognósticos, gnosoconstructivo y corporal.

El niño descubre el mundo de los objetos mediante el movimiento y la vista; pero su descubrimiento de los objetos solo será fructífero cuando sea capaz de tomar y dejar algún objeto, cuando haya adquirido el concepto de distancia entre él y el objeto manipulado y, cuando éste ya no forme parte de su simple e indiferencia actividad corporal.

En los primeros meses del niño, la capacidad motriz está muy frenada por la hipertonía y la falta de madurez que obstaculizan la disociación de movimiento. La evolución motora es un elemento correlativo de las posibilidades madurativas; así, desaparecen los primitivos reflejos, aparece la acción extensora de la mano, la oposición del pulgar y la rotación de la muñeca. Durante algún tiempo los problemas de maduración tendrán capital importancia; fuerza, rapidez y precisión dependerán del grado de maduración, de la regulación del movimiento, de la progresiva cronometría y de la capacidad inhibidora sincinética.

En los primeros movimientos el niño “es impulsado” a un campo cuyos límites de desplazamiento le son impuestos; se formará su propio campo por su propia actuación y lo organizará al ir ocupando los diversos lugares respecto de los objetos. El movimiento y el contacto le permitirán explorar fuera del campo, con lo que descubrirá el espacio circular. Los aspectos progresivos del pensamiento derivan de la imitación, que asegura el paso de la etapa sensoriomotriz a la del pensamiento representativo, preparando el necesario simbolismo para que éste se dé. Para dicho autor se pasa sucesivamente del juego simbólico (representación de objetos mediante la acción y los gestos), a la imitación gráfica (dibujo) y a la imagen mental resultante de imágenes interiorizadas.

## **12. El desarrollo de habilidades psicomotrices y sus perturbaciones**

La escritura, compuesta de grafismo y lenguaje, está estrechamente relacionada con la evolución de las posibilidades motoras que le hacen adquirir una forma concreta y con el conocimiento de lengua, que le dan un sentido; la escritura puede realizarse a partir de cierto grado de organización de la motricidad que supone una fina coordinación de movimientos y un desarrollo espacial.

La escritura es acción y representación simbólica adquirida mediante el aprendizaje, la acción no solo consiste en leer, sino unir y organizar gráficamente las letras, las palabras, las frases y dar un significado.

La escritura toma en cuenta componentes motores: la fuerza, la coordinación y organización de los movimientos, la rapidez, el ritmo y la forma de movimiento. La escritura se desarrolla en un campo motor y la actividad gráfica en un espacio definido.

La escritura lleva implícita la imitación de un movimiento con una dirección definida, la copia de formas con una orientación, la escritura impone un espacio limitado y una reducción de su movimiento, el niño reprime su libertad de acción y frenan sus impulsos.

La evolución de la escritura implica la organización motora, la organización de la acción simbólica y gestual y el valor simbólico del acto gráfico.

### **13. Principios del análisis conductual aplicado**

La modificación del comportamiento en la conducta es uno de los procedimientos en la intervención más eficaces, entre las técnicas utilizadas se encuentran las siguientes:

- Reforzamiento positivo

El reforzamiento positivo es el efecto conseguido cuando se administra una consecuencia tan pronto se emite una conducta determinada, obteniendo un resultado de esa operación y aumentando la probabilidad de presentación de la conducta en el futuro. Cuando esto se obtiene se puede decir que la consecuencia de la conducta es incrementar la posibilidad de repetirla.

Los reforzadores consisten en recompensas. Un reforzador positivo es aquel objeto o hecho que al presentarse inmediatamente después de la emisión de una conducta hace que ésta se torne más probable en el futuro.

Cuando un sujeto no presenta la conducta deseada en absoluto se hace uso de un método denominado “moldeamiento por aproximaciones sucesivas” que consiste en:

- Definir la conducta deseada.
- Se elige una conducta que tenga alguna semejanza.
- Se le refuerza constantemente hasta que se presente la conducta deseada con frecuencia.
- Restringir la conducta y hacerla lo más parecida a la conducta deseada mediante un reforzamiento de índole diferencial de respuestas cada vez más parecida a la respuesta final prevista obteniendo una nueva respuesta.

- Reforzamiento negativo

Es el aumento en la probabilidad de que una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto, que permite el aumento de la frecuencia de la respuesta desapareciendo los estímulos aversivos. Lo que distingue un reforzador negativo de un positivo, es que el positivo, la consecuencia es un

hecho u objeto que se presenta después de la conducta; el negativo, es la consecuencia de la adquisición de la conducta es la desaparición de un objeto o hecho que se presentaba antes de la conducta terminal.

- Imitación

La imitación consiste en una respuesta o conducta que no es forzoso dar instrucciones explícitas para que sea emitida por medio de la imitación. La respuesta ha de producirse por sí sola ante la simple presencia de la conducta modelo.

- Mantenimiento de conductas

El propósito es lograr que una conducta siga emitiéndose indefinidamente incluso bajo condiciones distintas a su adquisición, es decir, ya sin reforzamiento, lo cual es difícil, pero si se sigue los siguientes procedimientos, se puede lograr el objetivo:

- Reforzamiento Intermitente

Consiste en presentar el reforzador de manera discontinua, después de que siempre se presentaba, es decir, ahora solo se refuerzan algunas respuestas. Estos tipos de reforzamiento intermitente se denominan de razón y de intervalo. La transición de reforzamiento continuo a reforzamiento intermitente debe ser gradual.

Lo que identifica a los dos tipos de programas de razón, fijos y variables es respectivamente:

- 1) El reforzamiento siempre se aplica después de la respuesta.
- 2) Que el reforzamiento se programa con base en el número de respuestas.
- 3) Los programas de intervalo se definen e función del tiempo pero se refuerzan con base en la primera respuesta que se obtienen luego de un tiempo transcurrido.

- Estímulos

Los estímulos, objetos o eventos son los que se presentan cuando la respuesta se refuerza adquiriendo determinado control sobre ella, pues esta se hace más probable cuando los estímulos están presentes. El sujeto puede distinguir o discriminar el estímulo que acompaña al reforzamiento (estímulo discriminativo).

Después de establecer un control de estímulos riguroso mediante estímulos discriminativos se produce cierta generalización ante otros estímulos.

- Reforzadores condicionados

Los reforzadores condicionados se producen si se presenta un estímulo u objeto que se desea condicionar como un reforzador con la presentación de un reforzador que ya funcionó como tal en la práctica, es decir, precede al reforzador incondicionado (naturales) manteniendo la conducta.

- Encadenamiento

El encadenamiento es lo más recomendado para modificar una conducta, consiste en desarticular en varios segmentos más simples la conducta terminal y trabajar por separado cada uno de ellos y después unirlos para articular la conducta compleja. Cada parte de la cadena debe tener como consecuencia un reforzador condicionado que la mantenga, excepto la última a la que debe seguir el reforzador incondicionado correspondiente a la totalidad de la conducta compleja.

- Reducción de conductas

Es el conjunto de procedimientos que persiguen propósitos opuestos a los anteriores, es decir, estos debilitan y reducen la probabilidad de la conducta. Estos procedimientos se aplican cuando se desea que desaparezca una respuesta que está dentro del repertorio de conductas de un sujeto. Se trata de suprimir aquellas conductas cuyas consecuencias son aversivas o dañinas para otros sujetos o para el mismo sujeto.

- Extinción

Consiste en suspender la entrega de reforzamientos, es decir, suprimir las consecuencias que siguen a determinada conducta. El reforzador ya no se debe de administrar nunca para esa respuesta. Al principio de la extinción, se produce un aumento transitorio en la conducta que disminuye luego rápidamente. Para aplicar la extinción es necesario identificar el reforzador que mantiene la conducta, pues de otra manera es imposible utilizar el procedimiento. Para lograr identificar el reforzador es necesario observar muy cuidadosamente lo que sucede inmediatamente después de emitir la respuesta.

Para que la extinción tenga efectos duraderos e incluso permanentes, es esencial que se mantenga la suspensión indefinida de reforzador sobre dicha conducta, pues de otra manera se estaría reforzando intermitentemente.

- Tiempo fuera del reforzamiento

Es un procedimiento de gran utilidad cuando aun conociendo el reforzador que mantiene la conducta, no se puede suspender su administración. Por lo tanto se saca al sujeto de la situación cuando emite la conducta que se desea suprimir, como consecuencia, el sujeto pierde contacto con los estímulos discriminativos, reforzadores condicionados y reforzadores incondicionados.

- Castigo positivo

El castigo es un procedimiento mediante el cual se aplica un estímulo punitivo como consecuencia de una conducta, el efecto que persigue es la suspensión de dicha conducta por reducción de su probabilidad futura. El estímulo punitivo se presenta después de la respuesta y como consecuencia de ésta y debe lograr efectivamente que se reduzca la probabilidad que aparezca nuevamente la conducta.

Los estímulos punitivos varían de sujeto a sujeto y por lo tanto hay que identificarlos en la práctica misma o mediante la observación cuidadosa de aquellas situaciones correspondientes al ambiente natural del sujeto. El castigo representa el único procedimiento que bajo condiciones óptimas de aplicación produce supresión o desaparición permanente e inmediata de la conducta.

- Costo de respuesta o castigo negativo

Se emplea cuando el sujeto tiene a mano algún reforzador que es susceptible de ser retirado, es decir, cuando se puede quitarle al sujeto un reforzador que tenga en su poder. El retiro del reforzamiento es inmediato.

- Saciedad

Es la supresión de una conducta a partir de la utilización del propio reforzador que la mantiene, se aplica de manera muy simple, se aumenta en forma considerable la administración que está manteniendo, hasta que se sacia al sujeto de manera que el reforzador pierde su valor como tal. Un reforzador que se presenta con mucha frecuencia y en grandes cantidades produce saciedad y pierde su eficacia en el mantenimiento de la conducta.

## **14. Revisión de los planes y programas**

### **14.1. Programa de educación preescolar 2011**

En la actualidad en la Educación preescolar, el alumno entra en la búsqueda de respuestas que despiertan su interés por resolver problemas referentes al mundo social y natural, aprender reglas de convivencia social y escolar.

El programa parte de reconocer los rasgos positivos del nivel educativo de preescolar y asume como desafío la superación de aquellos que contribuyen escasamente al desarrollo de las potencialidades de los niños, propósito esencial de la educación preescolar. La renovación curricular tiene las siguientes finalidades:

Contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar, para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye, además, a una mejor atención de la diversidad en el aula.

Contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica.

También busca fortalecer el papel de las maestras en el proceso educativo, mediante la selección o diseño de las formas de trabajo más apropiadas, según las circunstancias particulares del grupo y el contexto donde se labore.

El programa está organizado en los siguientes apartados:

Fundamentos: una educación preescolar de calidad para todos

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Estos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica y genética, en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños.

También desarrolla sus capacidades cognitivas: las capacidad de observar, conservar información, formularse preguntas, poner a prueba sus ideas previas, deducir o generalizar explicaciones a partir de una experiencia, en suma, aprende a construir sus propios conocimientos.

El Jardín de niños constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos fuera del ámbito familiar, desarrollando autonomía y la socialización de los niños.

## **14. 2. Características del programa**

El programa de educación preescolar tiene carácter nacional, así como el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee.

El programa tiene carácter abierto; así como una organización, que al definir las competencias que se esperan logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar, éstas se han agrupado en las siguientes:

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artísticas
- Desarrollo físico y salud

## **14. 3. Propósitos fundamentales**

Que los niños desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones, muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración

Asuman roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; apoyarse entre compañeros y compañeras; resolver conflictos a través del diálogo; reconocer y respetar reglas de convivencia en el aula, escuela y fuera de ella.

Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicar en situaciones variadas.

Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

Reconozcan que las personas tienen rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).

Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.

Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.

Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.

Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.

Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

#### 14. 4. Principios pedagógicos

Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.

Una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la práctica.

#### 14. 5. Campos formativos y competencias

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales). Del mismo modo, al participar en experiencias educativas, los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

Con la finalidad de identificar, tender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se agrupan en seis campos formativos (PEP, 2004):

CAMPOS FORMATIVOS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral Lenguaje escrito
Pensamiento matemático	Número Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural Cultura y vida social
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza Expresión y apreciación plástica Expresión dramática y apreciación teatral
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud

## **14. 6. La organización del trabajo docente durante el año escolar**

Para el docente la planificación didáctica representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión que contribuyen para orientar su intervención en el aula. Del mismo modo es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños; en esta fase del proceso educativo se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, las estrategias de evaluación y la difusión de resultados, principalmente.

Para llevar a cabo una planificación que atienda a los enfoques expuestos es importante:

Planificación didáctica

Reconocer que los niños poseen conocimientos, ideas y opiniones y continúan aprendiendo a lo largo de su vida.

Disponer de un tiempo para seleccionar y diseñar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes y de evaluación de los aprendizajes, de acuerdo con los aprendizajes esperados.

Considerar evidencias de desempeño de los niños, que brinden información al docente para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de sus alumnos.

Reconocer los aprendizajes esperados como referentes para la planificación.

Generar ambientes de aprendizaje que promuevan experiencias significativas.

El artículo 41 de la Ley General de Educación establece que la educación especial procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social; además, plantea que tratándose de menores de edad con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y demás personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

Lo anterior implica tener presente que las niñas y los niños con alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz) o aptitud sobresaliente deben encontrar en la escuela un ambiente de aprendizaje y participación que los ayude a desarrollar sus capacidades.

La buena disposición de la educadora y de la escuela es esencial para atender a las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, lo que implica un trabajo de apoyo con el grupo escolar, los padres o tutores y la escuela en su conjunto. Adicionalmente, se requiere que las escuelas desarrollen estrategias específicas y el personal reciba orientación, apoyo y capacitación; asimismo, es necesario el establecimiento de una vinculación eficaz con el personal de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y otros servicios.

#### **14. 7. La evaluación**

En el transcurso del ciclo escolar, el docente deberá implementar periodos específicos de evaluación. Esto no excluye la necesidad de realizar valoraciones específicas en algunos momentos del ciclo escolar que arrojen datos estandarizados acerca de logros y dificultades de los alumnos.

##### **Inicial o diagnóstica**

El docente debe partir de una observación atenta de sus alumnos para conocer sus características, necesidades y capacidades, además de interesarse por lo que saben y conocen. Esta evaluación deberá realizarse durante las primeras dos o tres semanas del ciclo escolar.

Es comprensible que este periodo no sea suficiente para agotar la observación individual del dominio de capacidades de todos los campos formativos, por lo que se espera que el docente considere este tipo de evaluación como un primer acercamiento o un sondeo del desarrollo de los niños, a partir de los aprendizajes esperados que considere de mayor relevancia para el grado escolar de sus alumnos.

En estas primeras semanas orientará también sus esfuerzos a la integración de los expedientes personales de sus alumnos, que le permita conocerlos y documentar sus apreciaciones, a partir de información acerca de ellos y de sus familias.

¿En qué momentos evaluar los aprendizajes?

- Inicial o diagnóstica.
- Intermedia y final.
- Permanente.

El docente será responsable de diseñar una variedad de situaciones de aprendizaje durante estas primeras semanas, considerando competencias de los seis campos formativos que le permitan observar estos rasgos en sus alumnos, información que deberá quedar registrada para su consulta y sistematización.

Una vez que se organizó y sistematizó el registro de sus observaciones y se enriqueció con la información obtenida de las familias, el docente define cómo y en qué orden de prioridades se considerarán los aprendizajes esperados y los campos formativos, con el fin de mantener un equilibrio al trabajar con éstos.

Éste será el criterio inicial para su planificación a lo largo del ciclo escolar, lo que no limita la posibilidad de reajustar el orden de prioridades a partir de la adquisición de aprendizajes de los alumnos y del impacto de la intervención docente.

#### Evaluación intermedia y evaluación final

A mediados del ciclo escolar se debe hacer un alto en el camino, con la finalidad de sistematizar la información que se ha obtenido de los resultados de aprendizajes hasta ese momento, y confrontarlos con la evaluación inicial, para tomar decisiones que lleven a reorientar o atender aquellos factores (intervención docente, relación con padres, etc.) que están obstaculizando el avance deseado en los aprendizajes esperados.

Para el caso de un primero o segundo grado, esta evaluación final será el referente del grado de avance de los aprendizajes de los alumnos, y será el punto de partida para la planificación del siguiente ciclo escolar.

#### Evaluación permanente

El docente deberá estar atento al proceso que desarrollan los niños; qué es lo que van aprendiendo y cómo lo hacen, con el fin de registrar información relevante para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar, que le lleven a incidir de forma inmediata en la reorientación del trabajo diario, y hacer las modificaciones necesarias en el plan de trabajo. Para el registro de esta información, se recomienda que el docente se apoye de instrumentos, como un diario de trabajo, una lista de cotejo, el plan de trabajo, o los expedientes personales de los alumnos.

Es necesario que al concluir el desarrollo de cada periodo planificado, se reflexione en torno a la aproximación de los alumnos a los aprendizajes esperados, a partir de las manifestaciones que observó en ellos. Esta evaluación permitirá al docente tomar las decisiones pertinentes para orientar la planificación.

Se recomienda al docente auxiliarse de distintos instrumentos de registro de la información, como algunos de los siguientes:

## Diario de trabajo

Se sugiere que se registren notas breves sobre incidentes o aspectos relevantes en función de lo que se buscaba promover durante la jornada de trabajo, se deben incluir las manifestaciones de los niños durante el desarrollo de las actividades, así como aspectos relevantes de su intervención docente.

Se sugieren algunos cuestionamientos que guíen el registro:

## Portafolios

Una opción más para el ordenamiento de evidencias que den cuenta del aprendizaje de los alumnos es una opción para integrar una colección de sus trabajos o producciones que ilustran sus esfuerzos, progresos y logros.

Es preciso insistir que los aprendizajes esperados incluidos en cada campo formativo se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Ello significa que, como inicio de la experiencia escolar, las niñas y los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación –sobre todo la expresión mediante el lenguaje oral– deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.

En este último apartado se finaliza el marco teórico de este trabajo de investigación cuya información está dirigida a la integración e inclusión de un sujeto de siete años con rasgos autistas, problemas conductuales, retraso psicomotor e hidrocefalia y que por medio de adecuaciones curriculares en el programa de preescolar así como en el área conductual se buscara su integración en el aula regular y una mejor convivencia con sus compañeros de clase y personal académico.

## **CAPITULO 2**

### **1. Antecedentes históricos del Autismo**

En el año 1911 Eugen Bleuer (citado por García, 2008) utilizó por primera vez el término autismo para referirse a un trastorno del pensamiento que observó en algunos pacientes esquizofrénicos que presentaban dificultades para el contacto afectivo con las personas que los rodeaban. Las primeras descripciones, consideradas como relevantes desde el ámbito médico y psicológico, sobre lo que actualmente se denomina como Trastorno del Espectro Autista, corresponden a las publicaciones de Leo Kanner y Hans Asperger (citados por Rivière, 2001).

En el año 1943 el psicólogo Leo Kanner utiliza el término “autismo infantil precoz” para definir a una población de niños en los que detectó una notable incapacidad para relacionarse normalmente con las personas, manifestadas a través de deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje y una evidente obsesión por mantener el orden habitual de las cosas, que nadie excepto el propio niño, podía cambiar en raras ocasiones.

Un año más tarde, el pediatra austriaco Hans Asperger describió a individuos con limitaciones en las relaciones sociales; pautas expresivas y comunicativas alteradas; así como el carácter obsesivo de sus pensamientos y acciones, además de una coordinación motriz deficiente. Asperger mantuvo un profundo interés educativo como elemento fundamental para la atención de estas personas, el cual planteaba como pedagogía terapéutica, es decir, a partir de una convergencia entre ideas educativas y otras originadas por la biología o la medicina. Este autor definía el autismo como un trastorno de la personalidad que debía ser atendido desde la educación especial.

En la primera época de investigación del autismo predominaron enfoques que no percibían de forma coherente la educación de las personas con autismo, debido a la falta de investigaciones que evidenciaran el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales a partir de su integración en contextos escolares (Rivière, 2001).

Existen cinco periodos históricos en el estudio y modelos de intervención para las personas con autismo (García, 2008).

El primer período comprende las evidencias previas a la definición de Leo Kanner, documentadas en narraciones literarias o clínicas de casos que posteriormente se consideraron como descripciones de personas con autismo.

Un segundo momento abarca desde 1943 hasta 1963. El autismo es considerado como un trastorno emocional, provocado por la incapacidad de los padres para establecer relaciones emocionales con sus hijos. En este período se desarrolla una serie de terapias psicodinámicas que permitirían establecer lazos emocionales sanos entre el niño y sus padres (García, 2008).

El tercer período corresponde a los años de 1963 hasta 1983. En esta etapa la disciplina médica abandona la hipótesis relacionada con la incompetencia de los padres para establecer lazos afectivos con sus hijos y genera teorías explicativas basadas en la posible asociación del autismo con trastornos de tipo neurobiológico. La investigación del autismo se inclinó hacia el estudio de las dificultades en las relaciones interpersonales, en los trastornos del lenguaje y la comunicación, en las peculiaridades en la inflexibilidad mental y en el análisis de las conductas desadaptadas.

Los acontecimientos más importantes en este período, como menciona Riviere (1997), se basan en el desarrollo de procedimientos de modificación de conducta para ayudar a las personas con autismo, así como en la creación de centros educativos dedicados específicamente al tratamiento del autismo, promovidos por las asociaciones de padres y familiares de personas con autismo, en donde trabajaba personal especializado que se dedicó a la enseñanza de habilidades básicas.

Durante la última década de este periodo, el autismo ya era considerado como una discapacidad, se determina que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base biológica (física, fisiológica o funcional). En esta concepción biologicista u organicista se considera como apropiada la ciencia natural para explicar los déficit de comunicación e interacción social además de los problemas de conducta de las personas con autismo. La investigación se realiza bajo un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales, como consecuencia del predominio de una visión científica positivista (Valdez, 2005).

El cuarto período se considera desde 1983 hasta finales del siglo XX. Destaca la consideración del autismo desde una perspectiva evolutiva. Se comprueba el origen biológico del trastorno, consecuencia de alteraciones genéticas que originan un funcionamiento cerebral alterado en comparación con el desarrollo normal. A partir del final del primer año de vida, en el aspecto psicológico, se observan déficits en el desarrollo de la inteligencia representativa y simbólica, además de serias dificultades para interiorizar pautas sociales (Martos, 2006). Estos avances se reflejan en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su cuarta edición (Asociación Americana de Psiquiatría, 2000) en el que se clasifica al autismo como un trastorno generalizado del desarrollo. Este enfoque ha impulsado en los últimos años los estudios de psicología del desarrollo y, con base en ello, se ha favorecido la planificación de la intervención terapéutica.

Hacia 1998, en Estados Unidos el Consejo Nacional de Investigación recomienda que los alumnos con Trastorno del Espectro Autista sean integrados en escuelas regulares, con la finalidad de favorecer espacios para el desarrollo de competencias sociales y comunicacionales (Larripa y Erausquin, 2010).

El último período corresponde al tiempo transcurrido desde los inicios del siglo XXI hasta la época actual. Esta etapa se caracteriza por priorizar la inclusión y la plena participación de las personas con discapacidad, se establece que son ellos quienes tienen el control en las decisiones que les afectan; el modelo orientador de la práctica es el de calidad de vida. Según Tamarit (2005) esta orientación puede servir para afrontar el dilema referido a las modalidades educativas de los alumnos con necesidades especiales. Este modelo de calidad de vida aplicado en el ámbito educativo, favorece dimensiones como el bienestar emocional, la autodeterminación y las relaciones interpersonales.

En el año 2000 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura llevó a cabo el Foro de Educación Mundial realizado en Senegal; en esta ocasión se reafirmó la necesidad de implantar un sistema de educación inclusiva para todos los niños, el cual debería garantizar el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje, es decir, realizar ajustes a los factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas y niños. Desde este enfoque se estableció un cambio del modelo centrado en el déficit del individuo a otro en el que se favorecen las intervenciones educativas, basadas en las ayudas de tipo personal, curricular o material que algunos alumnos necesitan, ya sea de forma temporal o permanente, para acceder a los objetivos de la educación.

## **2. Autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo**

El autismo es un trastorno de la niñez que se caracteriza por falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para la comunicación, rituales compulsivos persistentes y resistencia al cambio. Un niño con estas características no se relaciona con las personas que se hallan a su alrededor y prefiere, en cambio, jugar de manera repetitiva con un objeto, juguete o con su propio cuerpo. El lenguaje, si lo hay, sufre desajustes severos, aun cuando el niño está consciente de su medio, a tal grado que si se interfiere con el juego ritual del niño autista o si los objetos conocidos a su alrededor se cambian de lugar, el autista se molesta y hace berrinches. El inicio de este síndrome normalmente se presenta en la infancia y algunas veces desde el nacimiento, pero se hace evidente con certeza durante los primeros tres años de vida (Paluszny, 1999).

El autismo es un trastorno biológico del desarrollo, que causa problemas en la interacción social y en la comunicación, generalmente se asocia con una conducta que incluye intereses restringidos y comportamiento repetitivos (National Institute Of Child Health Development, 2008). Este trastorno persiste a lo largo de la vida y el tratamiento permite la reinserción social, limitando la discapacidad asociada.

## **2. 1. Rasgos específicos del autismo**

Kanner (2000), pone énfasis en cierto número de rasgos específicos comunes que presentan los niños autistas, después de cierto tiempo de evolución de la afección (citado en Ferrari, 2000, pág. 16):

Retracción autista. Se trata de una ausencia masiva de contacto con la realidad externa que desemboca en un estado de extrema soledad autística que ignora y excluye todo lo que viene del exterior hacia el niño. El niño parece que no ve los objetos o las personas y se comporta como si el prójimo no existiera, también presenta a menudo un temor y rechazo al contacto corporal; todo intento de forzarlo ocasionará en el individuo, manifestaciones de angustia o agresividad.

Necesidad de inmutabilidad. Es una necesidad imperiosa del niño autista para mantener estable y sin cambio en su entorno habitual. Las modificaciones, incluso mínimas de su medio de vida, pueden ser el origen de manifestaciones de angustia y rabia. El niño presenta frecuentemente conductas ritualizadas de verificación de su entorno como si quisiera asegurarse de la ausencia de cambios.

Las estereotipias. Se trata de gestos que el niño ejecuta de forma rítmica y frecuentemente repetida durante el día y que parecen procurarle una intensa excitación y una intensa satisfacción con connotación a menudo erótica, como movimientos de balanceo del tronco, gestos estereotipados de golpeteo o de rascado, de movimientos de agitación de los dedos ante los ojos o de movimientos de las manos del tipo de aleteo, incluso todavía movimientos de giro sobre sí mismo. Los niños que han adquirido el lenguaje presentan estereotipas verbales.

Los trastornos del lenguaje. Son constantes pero revisten aspectos variados en función de la edad y del momento evolutivo de la afección. Cuando los niños poseen un lenguaje, éste es muy especial, marcado por cierto número de anomalías características como:

La inversión pronominal: el niño habla de él mismo en segunda o tercera persona. Generalmente no es capaz de utilizar el “yo” para hablar de él.

La repetición ecológica: el niño a repite de forma casi literal y a menudo con la misma entonación, algunas frases o segmentos de frases escuchadas anteriormente y en otro contexto.

Algunos niños por su excelente memoria verbal se muestran capaces de repetir largas series de palabras, listas de objetos, palabras de canciones, cuando todavía no son capaces de utilizar el lenguaje con un fin de comunicación.

Creación de un neo-lenguaje, por ejemplo, la unión de palabras siguiendo sus asonancias o por condensación de palabras. La significación de este lenguaje es idiosincrasia personal del niño.

El diagnóstico de autismo alude típicamente a condiciones cuyo déficit más prominente abarca la interacción social, el lenguaje y la comunicación, al tiempo que algunas funciones como la memoria, pueden estar particularmente desarrolladas y un porcentaje menor de casos puede mostrar aptitudes extraordinarias hacia la música, el dibujo, la memoria visual o las matemáticas (Doyle e Iland, consultado el 15 de Octubre de 2008, disponible en: <http://www.ninds.nih.gov>).

Los individuos con TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo) comparten una alteración cualitativa de la interacción social, la comunicación y la existencia de un repertorio repetitivo estereotipado y restringido de actividades e intereses.

## **2. 2. Tipos de autismo**

- Autismo infantil

El individuo con este diagnóstico muestra una alteración del desarrollo que aparece en los primeros años de vida y se acompaña de conductas simples y repetitivas, extrañas, en ocasiones, aparentemente hay poco interés hacia las personas. Tiene dificultades en la adquisición del lenguaje oral y en la comprensión del mismo, así como problemas en la capacidad simbólica, que es la que caracteriza el juego del niño cuando representa un personaje o acción. Las alteraciones persisten a lo largo de la vida, aunque los síntomas pueden evolucionar favorablemente gracias a una intervención temprana adecuada. Este trastorno es el autismo puro o autismo de Kanner, se sitúa en el extremo del continuo autista debido a la mayor afectación que implica (Organización Mundial De La Salud: CIE 10, 1992).

- Autismo Atípico

Engloba a aquellas personas que no cumplen claramente los criterios de los anteriores diagnósticos, con una causa no evidente. El desarrollo de las alteraciones empieza a manifestarse después de los 3 años y faltan anomalías en una o dos de las tres áreas.

### **3. Explicación actual del autismo**

Actualmente se han producido investigaciones que en los últimos años han impactado en las explicaciones del autismo y por ende en los procedimientos para tratarlo. El principal cambio corresponde a la consideración evolutiva del autismo, como trastorno del desarrollo. Los modelos que explican el autismo se han sustituido por investigaciones fundamentadas en datos, tal es el caso de la “Teoría de la mente” elaborada por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1993) (citados por García, 2008), quienes establecen que para las personas con autismo existe cierta dificultad en la comprensión de los estados mentales de sí mismos y de los demás, en consecuencia la comprensión de muchas situaciones sociales cotidianas se limita gravemente.

Según Tamarit (2005) entre los programas de intervención más importantes para tratar a las personas con discapacidad, la educación representa el principal objetivo para su atención; ésta se ha caracterizado por trabajar desde técnicas más integradoras, naturales y prácticas, centradas en sistemas alternativos de comunicación.

Otro elemento que favoreció la explicación del autismo fue la publicación de la quinta versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en mayo de 2013, elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), en el que se explica que el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por:

- A. Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente dificultades en:
  1. La reciprocidad social y emocional,
  2. Las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social.
  3. El desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo.
- B. Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan al menos en dos de los siguientes puntos:

1. Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas).
  2. Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio (rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios).
  3. Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes).
  4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o los objetos que ruedan).
- C. Los síntomas deben estar presentes en la primera infancia, pero pueden no llegar a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales exceden las limitadas capacidades.
- D. La conjunción de síntomas limita el funcionamiento cotidiano.

#### **4. Atención temprana**

Se define como un conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno; estas intervenciones tienen como objetivo responder a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en el desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Dichas intervenciones deben considerar todas las áreas de desarrollo, también es indispensable que sean planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar (Grupo de Atención Temprana, 2000).

El objetivo primordial de la atención temprana es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, reciban los apoyos necesarios a partir de una perspectiva preventiva y/o asistencial para que puedan potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, favoreciendo las posibilidades de su integración en el contexto familiar, escolar y social, así como su autonomía personal. En este sentido, resulta importante considerar que las acciones e intervenciones que se llevan a cabo en atención temprana deben plantearse a partir de un modelo que considere los aspectos biopsico-sociales del niño (Grupo de Atención Temprana, 2000).

De este objetivo se desprende el siguiente conjunto de finalidades en la actuación de profesionales que trabajan en atención temprana:

1. Reducir los efectos del déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
2. Potenciar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.
3. Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras para el aprendizaje y adaptación a las necesidades específicas.
4. Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.
5. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que se desarrolla el niño.
6. Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.

## **5. Desarrollo infantil**

El desarrollo infantil temprano se refiere al desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socio-emocional de los niños y niñas de 0 a 8 años, de una manera integral para el cumplimiento de todos sus derechos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2010).

Según García (2002) el desarrollo infantil en los primeros años se caracteriza por la adquisición gradual de funciones como el control postural, la autonomía de desplazamiento, la comunicación, el lenguaje verbal y la interacción social. Esta evolución está muy relacionada al proceso de maduración del sistema nervioso y a la organización emocional y mental.

El desarrollo infantil es el resultado de la interacción entre factores genéticos y factores ambientales:

- La base genética específica de cada persona, establece unas capacidades propias de desarrollo.
- Los factores ambientales van a modular o incluso a determinar la posibilidad de expresión o de latencia de algunas de las características genéticas. Estos factores son de orden biológico, psicológico y social.

Algunos factores ambientales de orden psicológico y social son la interacción del niño con su entorno, los vínculos afectivos que establece a partir de los cuidados que recibe, la percepción de cuanto le rodea (personas, imágenes, sonidos, movimiento, etc.) Estas condiciones, que son necesidades básicas del ser humano, son determinantes para el desarrollo emocional, las funciones comunicativas, conductas adaptativas y en la actitud ante el aprendizaje.

De acuerdo con el Grupo de Atención Temprana (2000) en la primera infancia el sistema nervioso se encuentra en una etapa de maduración y de importante plasticidad. La situación de maduración condiciona una mayor vulnerabilidad frente a las condiciones adversas del medio, por lo que cualquier causa que provoque una alteración en la normal adquisición de los aprendizajes que son propios de los primeros estadios evolutivos puede modificar el desarrollo armónico posterior, sin embargo, también es importante considerar que la plasticidad le permite al sistema nervioso una mayor capacidad de reorganización orgánica y funcional, que disminuye en los años posteriores.

El proceso de evolución de los niños con alteraciones en su desarrollo dependerá en gran medida de la fecha de la detección y del momento de inicio de la atención temprana. Cuanto menor sea el tiempo de intervención mejor aprovechamiento habrá de la plasticidad cerebral y progresivamente adquirirá más habilidades.

## **6. Niveles de intervención en atención temprana**

Con base en el modelo biopsicosocial la atención temprana reconoce la necesidad de establecer relaciones con los programas y servicios que actúan en el contexto del niño y de su familia, en este sentido los centros y servicios de atención temprana deberán realizar sus actuaciones de manera que se procure la concordancia con aquellos esfuerzos sociales que desde otras instancias de la administración y la comunidad favorecen la salud, la educación y el bienestar social (García, 2002).

Según el Grupo de Atención Temprana (2000) existen tres niveles en los que tendría que basarse esta colaboración.

### **a) Prevención primaria**

La prevención primaria de los trastornos en el desarrollo infantil tiene por objetivo evitar las condiciones que pueden llevar a la aparición de deficiencias o trastornos en el desarrollo infantil. Los servicios pertinentes para cumplir estas acciones son, prioritariamente, los de salud, servicios sociales y educativos.

### **b) Prevención secundaria en atención temprana**

La prevención secundaria en atención temprana tiene por objetivo la detección y el diagnóstico precoz de los trastornos en el desarrollo y de situaciones de riesgo. Cuanto antes se realice la detección, existirán mayores garantías de prevenir patologías añadidas, favorecer la adquisición de aprendizajes que le resulten funcionales y posibilitar las adecuaciones para el óptimo desarrollo del niño. La detección de las posibles alteraciones en el

desarrollo infantil va a permitir la puesta en marcha de los distintos mecanismos de actuación como el diagnóstico y la atención terapéutica.

En la detección de los trastornos en el desarrollo o situaciones de riesgo se consideran distintas etapas y agentes (Grupo de Atención Temprana, 2000).

- Etapa prenatal. Servicios de obstetricia

La prevención secundaria de los trastornos en el desarrollo infantil debería iniciarse con la atención a la mujer embarazada por parte de los profesionales sanitarios, quienes pueden notificar sobre la detección de situaciones de riesgo y brindar información, apoyo y orientación a las futuras madres.

- Etapa perinatal. Servicios de Neonatología

En las unidades o servicios de neonatología reciben atención niños con alto riesgo de presentar deficiencias, trastornos o alteraciones en su desarrollo en función de determinadas condiciones genéticas y de situaciones adversas en el ámbito biológico u orgánico

- Servicios de Pediatría

En los primeros años de vida, el equipo pediátrico debería ser el principal agente de la detección temprana. A partir de la observación directa del niño y la información aportada por los padres en una entrevista abierta el pediatra podrá confirmar la normalidad del desarrollo infantil o establecer la sospecha de alguna alteración en el desarrollo.

- Servicios educativos

Cuando el niño o niña asiste a la escuela infantil, los maestros y educadores constituyen un importante agente para la detección de signos de alerta, que constituyen posibles indicadores de trastornos en el desarrollo infantil. En esta etapa pueden apreciarse problemas en las capacidades y comportamientos básicos para el aprendizaje en las habilidades motoras, de socialización, de lenguaje, dificultades atencionales y perceptivas y limitaciones cognitivas o emocionales que antes no habían sido detectadas (Mendieta y García, 1998).

Cuando el educador o maestro detecta la posible presencia de un trastorno, comunicará su inquietud a la familia y a partir de los datos aportados por el medio escolar y familiar se deberían establecer acciones coordinadas, además de la asistencia oportuna al pediatra del niño o niña y al centro de atención temprana, para poder establecer un diagnóstico completo e iniciar una intervención terapéutica adecuada.

- El entorno familiar

El contexto familiar constituye una de las vías más importantes para la detección, ya que en ocasiones son los propios padres, o personas cercanas al niño, los que en la interacción diaria con su hijo pueden observar que existe una diferencia entre el comportamiento de su hijo y el de otros niños.

- Diagnóstico

Cuando existe la sospecha de un trastorno en el desarrollo infantil es fundamental que se establezca un diagnóstico amplio, que considere distintos ámbitos y niveles, ya que las dificultades que presenta el niño en la mayoría de los casos son múltiples, afectando a distintos ámbitos y son de origen multifactorial: fruto de la interacción de factores genéticos, aspectos de salud, atención psico-afectiva y condiciones del entorno.

El diagnóstico en atención temprana debe contemplar los ámbitos biológicos, psicológicos, sociales y educativos, siendo fundamental la colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas y ámbitos como la medicina, psicología, pedagogía y las ciencias sociales (Canderel, 2005).

c) Prevención terciaria

Agrupar todas las actuaciones dirigidas hacia el niño, su familia y los contextos en los que se desarrolla, con el objetivo de mejorar las condiciones de su desarrollo. Uno de los objetivos principales de la intervención es conseguir que la familia conozca y comprenda el trastorno, las capacidades y necesidades del niño, y en consecuencia adecuen el entorno a sus necesidades físicas, mentales y sociales, procurando su bienestar y facilitando su integración social (García, 2002).

Mendieta y García (1998) consideran que la intervención debe ser planificada desde un enfoque global y de forma interdisciplinar, considerando las habilidades y necesidades del niño en los distintos ámbitos del desarrollo, su historia y proceso evolutivo, las posibilidades y necesidades de los miembros de la familia y los recursos con los que disponen. Además, si el niño asiste al contexto escolar, éste ofrece importantes posibilidades de incidir positivamente sobre los procesos de socialización y aprendizaje, por lo que es fundamental establecer una adecuada coordinación entre el contexto familiar, los servicios médicos y educativos.

## **7. Evaluación psicopedagógica de los niños con Trastorno del Espectro Autista**

Giné (1996) define la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida y análisis de información relacionada con los distintos elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Establece

que, con base en estos datos será posible identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar por diferentes causas. Este proceso también considera la justificación de las decisiones referentes al tipo de ayudas que necesitan para el desarrollo de las distintas capacidades.

Según Rivière (1997), la evaluación psicopedagógica de los niños con autismo debe generarse a partir de un enfoque interactivo y contextual, lo que implica un conocimiento de los procesos relacionados con el desarrollo evolutivo de las personas, además de valorar la expresión de las peculiaridades conductuales de cada niño en diferentes situaciones y en interacción con distintas personas.

El autor considera que la evaluación psicopedagógica dirigida a las personas con autismo debe caracterizarse por:

- Diferenciar con claridad las competencias funcionales de la persona. Resulta fundamental delimitar con claridad las áreas de desarrollo que serán valoradas, y no basar la evaluación del niño en índices globales, por ejemplo el coeficiente intelectual, ya que los resultados podrían no favorecer las expectativas.
- Incluir una evaluación cualitativa, y no sólo cuantitativa de las capacidades de la persona. El psicopedagogo debe comprender y definir cualitativamente las capacidades que la persona con autismo ya ha adquirido, las capacidades que están en proceso de adquisición y los apoyos técnicos que requiere para lograr relativa independencia.
- Deben valorarse los contextos en los que se desarrolla la persona. Las personas con autismo manifiestan cierta resistencia para que las condiciones contextuales sean alteradas. Presentan dificultades en la generalización y transferencia de aprendizajes, esto provoca que sólo pongan en práctica sus habilidades en contextos muy restringidos o muy semejantes a los espacios de adquisición de aprendizajes. El análisis del contexto debe definir: (1) las relaciones entre las conductas del niño y las características del medio (por ejemplo, observar en qué situaciones se producen las rabietas y qué consecuencias tienen), (2) las oportunidades de interacción y aprendizaje, (3) la percepción del niño con autismo de las personas que le rodean, y los grados de ansiedad, frustración, satisfacción en la interacción con las personas que se relacionan con él, (4) el grado de estructura y previsibilidad de los contextos.
- Para valorar las capacidades y necesidades del niño con autismo, hay que interactuar con él. El psicopedagogo debe establecer cierta naturalidad en su relación con la persona. Esto implica reconocer qué

interacciones son satisfactorias para el niño, y cómo es posible mantener una relación que propicie el juego, qué tipo de sistemas de comunicación hay que usar en la relación para que ésta sea asimilada por el niño.

En este sentido, el proceso de valoración de las personas con autismo se planifica con base en los ámbitos de desarrollo, tales como:

- Capacidades cognitivas: en el proceso de evaluación de las necesidades educativas de estos alumnos, la valoración de la inteligencia permitirá al psicopedagogo completar cuáles son las habilidades y capacidades de los niños con Trastorno del Espectro Autista.

Es posible emplear técnicas cualitativas y cuantitativas. Dentro de las técnicas cualitativas, destacan las observaciones semiestructuradas que permitan reconocer las capacidades del niño; entre las técnicas cuantitativas es posible aplicar pruebas de valoración adecuadas a las características de la persona (edad biológica o mental, nivel lingüístico), algunas de las pruebas más usadas son: "Perfil Psicoeducativo" de Schopler y Reichler (1979), y las Escalas de Desarrollo Infantil de Rivière (1997) (citados por Valdez, 2005).

- Capacidades de comunicación: es importante tomar en cuenta, por un lado a los niños que presentan algún tipo de lenguaje oral articulado y por otro los niños no verbales. Para los niños no verbales se debe considerar cómo es el tipo de comunicación gestual que establece, la funcionalidad y el uso que hace de sus posibilidades comunicativas. Para los niños verbales debe realizarse un análisis de los aspectos formales y funcionales del lenguaje.

Sin importar estas consideraciones, los aspectos que deben ser valorados son: con qué personas se relaciona y en qué contextos se establecen las relaciones, con qué frecuencia y grado de iniciativa por parte del niño; qué finalidades tienen dichas relaciones y cuáles son sus consecuencias, de qué manera expresa ante los demás las frustraciones y qué repertorio básico de habilidades de interacción social es capaz de manejar.

La valoración de estas capacidades exige una observación estructurada, basada en procedimientos observacionales que el psicopedagogo debe construir (por ejemplo, registros conductuales).

- Aspectos emocionales y de personalidad: a partir de investigaciones como las de Baron-Cohen, Leslie, y Frith (1993) (citados por García, 2008) se ha demostrado que las personas con autismo presentan dificultades, tanto en el reconocimiento de las emociones ajenas como en la expresión de las propias. Es por ello que a partir de la valoración de este ámbito se debe conocer cómo es que la persona con autismo define sus emociones y si reconoce en qué situaciones se producen.

- Aspectos curriculares: en este ámbito se obtiene información relacionada con las posibilidades de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y las motivaciones para aprender; así como con los entornos próximos de aprendizaje y de las necesidades educativas que presenta el alumno con autismo. También se requiere información respecto a los contenidos y objetivos que abarcan los planes y programas educativos, para generar procesos de flexibilización del currículum que le permitan al alumno acceder al aprendizaje.

## **8. Necesidades Educativas Especiales de las personas con autismo**

Las necesidades educativas especiales están determinadas por la valoración de las áreas de desarrollo, por las alteraciones que presentan en cada una de ellas, y por la interacción del sujeto con los contextos en los que se desarrolla (Martínez y Merino, 2011). En este sentido, resulta fundamental considerar que las necesidades educativas especiales varían significativamente de un caso a otro debido a las características que conforman el Trastorno del Espectro Autista.

Las NEE que presentan los alumnos con autismo son (García, 2008):

- Dificultades en la adquisición de habilidades de autonomía. Presentan problemas para la interacción con los demás y las posibilidades de conseguir independencia.
- Alteraciones cognitivas, que afectan los aspectos relacionados con la abstracción, el lenguaje, la atención, la percepción y la memoria.
- Alteraciones en la comunicación y el lenguaje, que puede ser inexistente o bien si lo presenta tiene anomalías en la intencionalidad y en el significado
- Alteraciones sociales. Relacionadas con el aislamiento y la falta de contacto social y afectivo con otras personas.
- Alteraciones en la conducta, que consisten en determinadas acciones repetitivas o disruptivas
- Alteraciones motrices, que varían significativamente de unos casos a otros.

## **9. Programas de intervención psicopedagógica en la atención temprana de niños con Trastorno del Espectro Autista**

Según Mulas et al. (2010), en un programa de atención temprana para niños con autismo deben de considerarse aspectos como; la comunicación funcional y espontánea, las habilidades sociales (atención conjunta, imitación, interacción recíproca, iniciativa y autocuidado), las habilidades funcionales adaptativas para

alcanzar mayor responsabilidad e independencia, reducción de las conductas disruptivas, habilidades cognitivas, como el juego simbólico, habilidades de destreza y académicas, y desarrollo de funciones ejecutivas (planificación, programación, anticipación, autocorrección).

En este sentido, Millá y Mulas (2005) explican que los programas de atención temprana en niños con Trastorno del Espectro Autista han de adecuarse a las capacidades, necesidades y al estilo de aprendizaje del alumno. Resulta fundamental establecer ambientes de trabajo bien estructurados en los que se le facilite la comprensión de las tareas y se le anticipe lo que se va a realizar en cada momento. Es necesario que las actividades del programa sean lúdicas, significativas y funcionales, adaptadas a las capacidades del niño, tomando como referencia los entornos en los que se desarrolla. En el ámbito de la atención a la familia se pretende ampliar los conocimientos sobre el trastorno, además de generar estrategias que permitan contribuir a la estabilidad del sistema familiar.

García (2008) considera que en el diseño de programas de intervención educativa para niños que presentan el Trastorno del Espectro Autista se debe tomar en cuenta las siguientes características:

- Ser estructurados. La intervención ha de propiciar en un principio un alto grado de apoyos y progresivamente se deberán disminuir, de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno con autismo.
- Funcionales y permitir la generalización de los nuevos aprendizajes. La educación del alumno con autismo debe generarse tomando en cuenta el uso espontáneo y generalizado de sus capacidades o habilidades.
- Evolutivos y adaptados a las características personales de los alumnos, tomando en cuenta las habilidades que se busca potenciar o conseguir.
- Involucrar a la familia y la comunidad.

Según Millá y Mulas (2009), algunas de las consideraciones para fomentar todas las capacidades y llevar a cabo el programa de atención temprana en niños con trastorno del espectro autista se basan en:

- Planear un programa de intervención individualizado que parta de las habilidades que posee el niño con autismo para avanzar a su zona de desarrollo potencial.
- Desarrollar actividades lúdicas y funcionales, que involucren elementos cotidianos a los contextos en que se desarrolla el niño.

- Utilizar ayudas técnicas, sistemas de comunicación aumentativa o alternativa que permitan habilitar el lenguaje del niño.
- Potenciar la adaptación a las situaciones sociales, favoreciendo las interacciones personales con los miembros del sistema familiar y con los profesionales del centro educativo, y la convivencia con otros niños de su entorno.

La respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con autismo puede organizarse a partir del diseño de programas de intervención en torno al desarrollo de habilidades en los déficit identificados en la evaluación psicopedagógica, que según el DSM-V de la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), se presentan principalmente en el área de la comunicación y en el desarrollo y mantenimiento de relaciones sociales adecuadas.

### **9. 1. Intervención educativa en el área conductual**

Su objetivo es enseñar a los niños con autismo nuevos comportamientos y habilidades, mediante el uso de técnicas estructuradas. Uno de los principales programas de intervención corresponde al método ABA, desarrollado en 1960 por Ivar Lovaas (citado por Millá y Mulas, 2009). El análisis aplicado de la conducta (ABA por sus siglas en inglés) se basa en la aplicación de los principios del condicionamiento operante de una manera sistemática para incrementar, disminuir, mantener o generalizar determinadas conductas socialmente aceptadas. Se basa en promover conductas mediante refuerzos positivos y extinguir las conductas no deseadas eliminando consecuencias positivas, buscando un mecanismo de extinción. Esta técnica puede llevarse a cabo a partir del desarrollo de habilidades mediante el uso del análisis de tareas, desglosándolas en pequeños pasos.

El enfoque clásico se inspira en la aplicación de las técnicas de modificación de conducta para la corrección de los comportamientos desadaptados que exhiben estas personas. Sin embargo, este enfoque está siendo en la actualidad criticado por centrarse más en la corrección concreta de los síntomas conductuales que en un abordaje comprensivo de estas manifestaciones del Trastorno del Espectro Autista.

Actualmente, se han diseñado intervenciones conductuales basadas en el Apoyo Conductual Positivo, enfoque impulsado por Koegel, Koegel y Durand (1996) (citados por Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, 2003) que es un planteamiento cuyo principio fundamental es el respeto de los valores de la persona y en la derivación eficaz de hipótesis funcionales sobre el comportamiento problemático. Permite a los profesionales a) afrontar el reto de proporcionar apoyos en cualquier contexto donde se desenvuelve

habitualmente la persona, b) mejorar la capacidad de los ámbitos, institucionales, familiares y de la comunidad a la hora de diseñar contextos efectivos, c) incrementar el ajuste o la conexión entre la investigación y la aplicación, y los ambientes en los cuales tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje.

El objetivo primordial de la intervención conductual diseñada para personas con autismo debe ser mejorar su calidad de vida y proporcionarles un ajuste más eficaz al contexto en el que viven, más que tratar de normalizar su conducta.

Las intervenciones educativas diseñadas para las personas con autismo se caracterizan por enfatizar y trabajar a partir de las habilidades que ya ha desarrollado el niño, por potenciar aquellas que están en proceso de adquisición y desarrollar las áreas en las que presenta necesidades, fundamentalmente en la comunicación, en las habilidades sociales, habilidades funcionales adaptativas para alcanzar mayor independencia, habilidades cognitivas y el desarrollo de funciones ejecutivas.

Durante la escolarización de los niños con autismo, ya sea en escuelas regulares o en centros de educación especial, resulta conveniente que los profesionales de la educación retomen una metodología educativa cuyos principios se ajusten a los elementos expuestos anteriormente, relacionados con las características de los programas de intervención psicopedagógica para personas con autismo (García, 2008).

## **10. La educación escolarizada de niños autistas**

Existen carencias y falta de conocimiento de los problemas de salud mental y del desarrollo infantil, todo esto forma parte de la problemática que comparte el panorama de los TEA (Trastorno del Espectro Autista) en México. Quizá la carencia más destacada la representa la ausencia de intervenciones educativas intensivas en las escuelas públicas (especiales o regulares).

En este nivel es necesario que los educadores se familiaricen con estos trastornos de tal forma que desde las escuelas se actúe en forma vinculada con las instituciones de salud. La falta de detección e intervención temprana caracteriza al primer nivel de atención. Por su parte, las unidades de tratamiento especializado de los TEA en hospitales pediátricos o generales tienen equipos profesionales inexistentes o incompletos para efectuar el diagnóstico y proveer el tratamiento especializado o la investigación de estos trastornos.

Es notable también, la ausencia de una legislación específica que garantice la inclusión de estos niños en todos los ámbitos. Negrón (2005) puntualiza que la atención educativa de los niños autistas, en los países de Latinoamérica, se caracteriza por el aislamiento, el número insuficiente de profesionales, la falta de información, así como la ausencia de programas nacionales.

## **CAPITULO 3**

### **PROCEDIMIENTO**

#### **1. Objetivo General**

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógica para un niño con rasgos autistas, retraso psicomotor e hidrocefalia que cursa preescolar y presenta necesidades educativas especiales en el área conductual y en los campos formativos de preescolar.

#### **1. 1. Objetivos específicos**

- Identificar las dificultades y habilidades del alumno con las cuales se realizó un programa de intervención acorde a sus necesidades educativas especiales.
- Diseñar y aplicar adecuaciones curriculares que apoyen al alumno en el área conductual principalmente y dar continuidad con la atención en algunos campos formativos en los que presenta necesidades educativas especiales.
- Identificar los avances logrados por el alumno de acuerdo con los objetivos planteados en el programa de intervención.

#### **2. Participante**

El programa de intervención psicopedagógica se desarrolló con la participación de un niño de siete años de edad que cursaba el 3° de preescolar y presentaba rasgos autistas, retraso psicomotor e hidrocefalia (diagnóstico elaborado por especialistas) con necesidades educativas especiales en el área conductual y campos formativos de preescolar. Durante el programa de intervención al participante se le denominara “Carlos” por principios éticos.

#### **3. Procedimiento**

La realización de esta intervención se dividió en tres fases, la primera consistió en la evaluación inicial del alumno para identificar sus necesidades educativas especiales. La segunda fase se realizó a partir del análisis de la información obtenida en la fase anterior; con ella fue posible, elaborar adecuaciones y finalmente, en la tercera fase se evaluó el conjunto de cambios observados en el alumno, como resultado de la aplicación del programa de intervención.

La evaluación psicopedagógica, según Bassedas (1991), es el proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y el aula, a fin de proporcionar a los maestros orientación e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado. Se basa en los siguientes puntos:

- Evaluación inicial. Basada en los contenidos del currículo. Valoración hecha por el profesor (a), por medio de la hoja de derivación tomando en cuenta datos de la escolaridad y su situación personal del alumno (a).
  1. Recaudación de información. Entrevista con el maestro, entrevista con los padres, entrevista con el alumno (a). Observación. Revisión de los trabajos en clase. Aplicación de pruebas.
- Diseño de la intervención. Diseño de sesiones con objetivos generales y específicos, diseño de actividades y materiales; adecuaciones curriculares.
- Evaluación final. Resultados de la evaluación inicial, resultados de la intervención, análisis comparativo.

#### **4. Fase 1. Evaluación inicial**

##### **4. 1. Descripción del contexto**

Es una escuela católica ubicada en la delegación de Tlalpan con aproximadamente 8 salones, sala de maestros, cocina, dos baños y la dirección. Tiene un patio amplio donde se realizan actividades al aire libre y una resbaladilla.

##### **Objetivo**

Identificar las habilidades del alumno con rasgos autistas, retraso psicomotor e hidrocefalia y con base en ello, realizar un programa de intervención acorde con sus necesidades educativas especiales.

Carlos de 7 años fue detectado por las autoridades de la escuela, quienes solicitan, a la madre del niño, la presencia de una maestra de apoyo. Ya que la escuela comenta que el niño debe recibir una educación de acuerdo con sus necesidades y que ellos no tienen el personal que pueda brindar la atención que el niño necesita, dentro del salón de clases como en el área conductual. En relación con esto la mamá comenta a la escuela sobre la integración e inclusión educativa y que su hijo no puede ser discriminado y tiene derecho a entrar a la escuela. Es así como la directora de la escuela le pidió firmar un oficio a los padres con el que el niño pudo ingresar a la escuela. Ante ello fue necesario contar con una maestra de apoyo, puesto que la escuela no se quiso hacer responsable de los cuidados y atenciones que debe tener Carlos.

A partir de estos requerimientos por parte de la escuela la madre del alumno contrató varias maestras de apoyo para que trabajasen con Carlos, pero la duración máxima de todas ellas fue de 1 a 3 meses aproximadamente. Por lo tanto, la institución le asignó una maestra de apoyo. En este caso, la que suscribe el presente trabajo fue contratada por parte del Centro Escolar con el objetivo de realizar el trabajo de integración y adecuaciones curriculares que requiere Carlos.

#### **4. 2. Revisión de cuadernos**

Se realizó una revisión de cuadernos en los que Carlos trabajaba cotidianamente; lo cual permitió obtener información sobre el aprendizaje en relación con los campos formativos de las asignaturas de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. En los cuadernos aparecían ejercicios que anteriormente una maestra de apoyo realizaba con él para mejorar su motricidad fina; se observó también que el niño no realizaba las mismas actividades que sus compañeros de grupo, en relación a la lectoescritura y los temas vistos en clase. Las libretas ayudaron a obtener información sobre el aprendizaje del niño en relación con los campos formativos de las asignaturas de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. Se analizaron los siguientes aspectos:

- Organización general del cuaderno
- Trabajos terminados
- Copia de grafismos
- Dibujos y recortes

Lo que se observó en los cuadernos es que no trabajaba márgenes ni espacio entre cada renglón. La mayoría de sus trabajos estaban inconclusos; no realizaba copia de grafismos, tampoco era capaz de seguir líneas punteadas para la realización de trazos. Los dibujos eran coloreados sin respetar el contorno y no podía realizar recortes siguiendo un orden y respetar la figura.

#### **4. 3. Entrevista**

Se realizaron dos entrevistas. Una de ellas a la madre del alumno, la segunda a la educadora a cargo del grupo.

La entrevista dirigida a la madre tuvo el objetivo de recabar información sobre los siguientes aspectos:

- a) Desarrollo general del alumno
- b) Vida y desempeño escolar

### c) Vida familiar y social

De esta entrevista se obtuvo la información de que el niño fue un bebé prematuro, que nació con Hidrocefalia y con falta de coagulación en la sangre; estuvo mucho tiempo hospitalizado y requirió de bastantes transfusiones. También que controló esfínteres a los 6 años y aún no es capaz de relacionarse socialmente con su pares; asimismo muestra constantemente agresiones físicas y verbales hacia las personas que lo rodean si no le concede lo que pide, ante eso reacciona de manera agresiva con las personas y consigo mismo, mordiendo y golpeándose.

En relación con el desempeño escolar no ha consolidado los procesos básicos de lectoescritura, su motricidad fina es mínima, no puede sostener el lápiz y no conoce las letras del abecedario, no tiene conocimientos básicos de matemáticas en relación a los números, adición y sustracción.

En relación a su familia, constantemente está peleando con los hermanos que lo hacen enojar y le encanta estar con sus papás y su abuelita.

La entrevista dirigida a la maestra tuvo el objetivo de recabar información sobre los siguientes aspectos:

- Trabajo del alumno en clase
- Sociabilización del alumno con sus compañeros
- Conducta

La Maestra comenta que no trabaja en clase, todo el tiempo quiere permanecer parado y que incluso en el inicio de curso se salía del salón a correr en el patio porque no quería estar en clase y quería estar con el personal de la escuela. Durante clase sus lapsos de atención eran cortos y no seguía al mismo ritmo los contenidos que los niños de su misma edad manteniéndose disperso la mayor parte de la clase aunque estuviera su maestra de apoyo junto a él.

Su conducta es agresiva, no tiene límites, apenas empieza a controlar esfínteres, realiza muchos berrinches como tirarse al piso, golpear a las personas y así mismo, gritar y llorar muy fuerte distrayendo a toda la clase.

#### **4. 4. Observación**

Para la recolección de datos se hizo un registro anecdótico por medio de la observación durante las clases y el recreo y así poder registrar las diferentes conductas que presenta Carlos.

Se hicieron observaciones durante tres días dentro del salón de clases y otras dos fuera del salón de clases, así como durante el recreo. El objetivo fue enriquecer con aspectos de actividad escolar la información que se obtuvo a través de la entrevista a la maestra y a la madre del alumno.

Se enfocó principalmente en observar las conductas del alumno que era la que por el momento preocupaba más a su maestra y a su mamá, quienes comentaban que el niño no socializaba y se mantenía tranquilo siempre que estaba presente algún adulto como su mamá, su maestra o algún personal de la institución que lo metiera a la escuela o lo mantuviera fuera del salón y no dentro de la clase.

Cuando no estaba presente algún adulto lloraba y presentaba conductas agresivas como tirarse al piso, dar patadas, pellizcar, gritar y llorar



En relación con lo social, no interactuaba con ninguno de sus compañeros de clase ni con otros niños durante el recreo, parecía que no los escuchaba y no permitía contacto físico con nadie. La única relación que establecía era con los adultos (maestras y catequistas). Éstos permanecían a su lado, en tanto el niño realizaba movimientos estereotipados, sin importar el tiempo ni que hubiera interacción verbal o física. Cuando era necesario, alejarlo de los adultos, la situación generaba conductas inadecuadas (llanto y golpes)

Con sus compañeros no mantenía contacto físico, visual ni verbal, no permitía que lo tocaran y no quería permanecer con ellos a la hora del recreo. El niño no quería entrar a clases, se dormía, no ponía atención y salía del salón corriendo cada vez que veía a algún adulto con el cual él quisiera estar.

Estas conductas no permitían que el permaneciera dentro del salón de clases y poder trabajar los campos formativos de preescolar.

Un primer hecho relevante es que Carlos no era capaz de ingresar a la escuela sin el apoyo de su mamá, quien tenía que dejarlo en el salón de clases. Regularmente el niño lloraba porque la mamá se iba; incluso ella tenía que esconderse para que no la viera el niño y no hiciera berrinche.

Dentro del salón de clases el niño permanecía parado en algún lugar con sus útiles en sus manos, no se dirigía a su asiento, porque prefería permanecer en compañía de un adulto, en este caso de la maestra titular o de alguna otra maestra. Por lo general en el salón de clases no seguía indicaciones sobre algún trabajo o actividad individual o en grupo, así como tampoco atendía las indicaciones personales de la maestra.

Cuando no quería trabajar o permanecer dentro del salón de clases se tiraba al piso. Con esto recibía atención inmediata de las maestras o catequistas, quienes lo levantaban y sacaban del salón. En ocasiones este tipo de conductas iban acompañadas de llanto y golpes hacia sí mismo o hacia el adulto que estuviera cerca, los cuales le hablaban con palabras cariñosas y lo retiraban del lugar cargándolo o abrazándolo.

En la parte académica no realizaba trabajos al ritmo de sus compañeros, aún no consolidaba la lectura ni la escritura y sus trazos eran solo líneas o garabatos. Su vocabulario era reducido y no identificaba letras del abecedario, ni los números del 1 al 10.

No se pudieron aplicar otras pruebas como: Prueba del dibujo de la figura humana (DFH), Prueba del dibujo de la familia, Prueba Gestáltica Visomotora de Bender y la Escalas Weschler de inteligencia para niños; la dificultad en la aplicación de estas pruebas es que a A se le dificultaba el seguimiento de instrucciones para realizarlas.

## **5. Fase 2: Diseño y aplicación de la intervención**

### **5. 1. Objetivo**

Elaborar y aplicar la intervención psicopedagógica que permita modificar el área conductual y cognitiva del alumno, atendiendo sus NEE por medio de técnicas conductuales y adecuaciones curriculares basadas en los planes y programas de estudio de Preescolar.

## **5. 2. Descripción del proceso**

Primero se realizaron actividades dirigidas a regular la conducta del niño lo cual permitiera el trabajo en conjunto con el niño dentro y fuera del salón de clases. Posteriormente se cumpliría con el objetivo de diseñar y aplicar un programa de intervención que atendiera las necesidades educativas del alumno de los campos formativos de preescolar. A partir de los resultados que se observaron en la evaluación inicial, se diseñó el programa de intervención psicopedagógica el cual estuvo conformado por 15 sesiones las cuales se pudieron realizar en el horario completo de clases (9 am a 1 pm) ya que la autora del presente informe pertenecía al personal de la institución quien sido había contratada para trabajar como psicóloga del niño (maestra de apoyo). En la intervención se trabajó principalmente con su conducta para posteriormente poder trabajar en los campos formativos del programa de preescolar.

Para llevar a cabo la construcción del programa de intervención fue necesario, en primera instancia, hacer una revisión minuciosa de las conductas que presentaba el alumno desde que llegaba a la escuela, ceremonia, clase, recreo y salida. Teniendo en cuenta las conductas que presentaba se fueron planeando objetivos para disminuir la aparición de éstas, ya que si no desaparecían era imposible el trabajo individual y posteriormente grupal con el alumno. Algunas técnicas que se utilizaron fueron: “la extinción” y “tiempo fuera” con apoyo de recompensas y consecuencias que el alumno obtenía cada vez que presentaba ciertas conductas que ya habían sido identificadas.

Los planes y programas de estudio de Preescolar proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, se revisaron posteriormente para realizar un programa de intervención que permitiera trabajar en un futuro en los campos formativos mediante adecuaciones curriculares. En este sentido se consideraron los propósitos y objetivos que se busca que los alumnos de nivel preescolar alcancen y que la adecuación aquí propuesta alcanzar. En esta planeación las actividades incluidas en la intervención se diseñaron para trabajar diversos contenidos de manera simultánea; es decir, en algunas actividades se trabajó lenguaje escrito y lenguaje oral.

## **6. Fase 3: Evaluación final**

### **6. 1. Objetivo**

Conocer los avances logrados por el niño de acuerdo con los objetivos planteados en el programa de intervención.

Las conductas que se modificaron fueron las siguientes:

- Regular impulsos y emociones
- Realizar actividades de manera independiente
- Interactuar con sus iguales y maestras
- Utilizar un lenguaje más fluido
- Identificar la escritura de números del 1-10, cuerpos geométricos y algunos sistemas de escritura
- Establecer relaciones de ubicación espacial

Era muy común que por cualquier actividad que implicara algún esfuerzo o que no le gustara a Carlos realizara algún tipo de berrinche con las siguientes conductas: golpear, llorar, morder, salir de salón corriendo, insultar, no querer trabajar en clase, con estas acciones obtenía que lo sacaran del salón. Esto era un beneficio para él pues lo hacía cada vez con más frecuencia y gracias a esas conductas evitaba realizarlas, por lo tanto durante la intervención se fueron implementando estímulos (caritas felices) que permitían a Carlos sentirse motivado para realizar las actividades, también se le aplicaron castigos (minutos menos en el recreo, pausa para tomar su lunch, retirarlo del recreo y entrar al salón, permanecer sentado mientras los demás realizan actividades, etc.), reforzadores positivos (canciones favoritas, motivarlo, abrazarlo, etc.) y reforzadores negativos.



En relación con lo conductual, que consistía en poder regular sus impulsos y sus emociones, se logró que dejara de realizar berrinches por medio de refuerzos positivos cuando realizaba la actividad por ejemplo música, cantos, abrazos y besos; cuando no realizaba las actividades y se tiraba al piso, mordía o lloraba se aplicó tiempo fuera y la extinción, ya que cada vez que Carlos hacía berrinche las catequistas o las maestras le brindaban atención y permanecían con el bastante tiempo hasta que Carlos dejara de llorar; gracias a la intervención las conductas fueron desapareciendo poco a poco, siendo casi nula su aparición. También ayudó mucho el apoyo de la maestra y el personal del plantel (catequistas y monjas) al dar la oportunidad de aplicar estas actividades. Posterior a la intervención, si llegaba a realizar algún berrinche, éste era muy breve y a veces ni siquiera notorio.

Para poder llegar al salón por sí solo, al principio cuando llegaba a la escuela era necesario que se le esperara en la puerta y se le llevara al salón tomado de la mano; en ocasiones no se le podía llevar porque veía a su mamá y empezaba a llorar. Al aplicarse los reforzadores positivos (canciones) y negativos (no había canciones) conforme la intervención iniciaba al principio se tenía que ir por él a la puerta y aunque lloraba se le llevaba al salón; posteriormente, sólo se le esperó más cerca de la puerta de entrada y solo se le acompañaba sin tomarlo de la mano al salón a veces lloraba o caminaba muy lento al salón, dejaba sus útiles y se sentaba en su lugar. Finalmente se le esperó dentro del salón de clases, dándole un tiempo determinado de tolerancia para que Carlos llegara al salón por sí solo, si se tardaba mucho había alguna consecuencia como algunos minutos menos de recreo.



Para realizar actividades de manera independiente siguiendo sólo instrucciones como llegar al salón, acomodar útiles, ir al baño, ir por materiales y seguir indicaciones, estos se empezaron a realizar de manera independiente, mediante hacer explícita y precisa las instrucciones. Al principio por medio de reforzamientos intermitentes era necesario pararse junto a él y encaminarlo al lugar donde tenía que ir por material, entregar trabajos o ir al baño. Posteriormente sólo se necesitaba pararse y dejar que él solo y con un tiempo determinado realizara la actividad. Si llegaba a distraerse bastaba con repetir la indicación desde una distancia corta, sin establecer contacto visual que lo dirigiera hacia su objetivo, poco a poco con la única instrucción de lo que tenía que hacer, él se dirigía a su objetivo y lograba realizar la actividad.



Al Interactuar con sus compañeros al principio era necesario que se le acercara a ellos y se le diera alguna indicación para que les preguntara algo o intercambiara alguna idea, por ejemplo temas que al le llamaran la atención como su comida y canciones favoritas, sobre su familia y lugares donde le gustaba ir, situación que ayudó a los niños ya que algunos le tenían miedo ya que habían visto sus berrinches; que él les preguntara su nombre, edad y temas de interés ayudó mucho para socializar a Carlos con el resto de los niños, cada vez que lo realizaba se reforzaba positivamente por medio de cantos.



Con el cambio gradual de conducta y con las actividades planteadas en la intervención, ya no era necesario que se le dirigiera hacia sus compañeros, sino ellos mismos se acercaban a él y lo invitaban a participar en las actividades con ellos, o le platicaban como les había ido en casa, preguntándole a Carlos lo mismo.

Antes de la intervención era necesario que un adulto estuviera con él durante el recreo, pues ninguno de sus compañeros se le acercaba; Carlos sólo permanecía con adultos, pero poco a poco sus compañeros fueron incluyéndolo en juegos durante el receso, con ayuda de cantos y juegos y aunque la participación de Carlos en estas actividades consistía en que el bailaba y cantaba en su lugar (movimientos estereotipados) su convivencia fue poco a poco más notoria; cuando Carlos no quería permanecer con sus iguales y hacía berrinche como tirarse al piso, morder, echarse a correr o golpear se le aplicaba una consecuencia que era retirarlo del recreo y permanecer en el salón hasta que terminara el berrinche y posteriormente preguntarle porque había sido la consecuencia así también explicárselo claramente si él no lo comprendía.

En contraparte y en relación con el intercambio de ideas, se logró mayor empatía con el apoyo y sus compañeros Carlos pudo poco a poco ir expresando sus sentimientos e ideas y sobre todo a tener un lenguaje más fluido, lo que le permitió comentar qué había desayunado, lo que había hecho con su familia en la tarde y haciendo preguntas sencillas a sus compañeros y saludándolos cada vez que los veía, identificándose con algunos de sus compañeros en específico. Carlos logró de manera independiente intercambiar ideas y comentar sentimientos con sus compañeros, aunque aún se le dificultaba respetar turnos cuando ellos

platicaban con él y realizando movimientos estereotipados cuando estaba contento y a veces repetía algunas ideas, pero sus compañeros siempre estuvieron dispuestos a estar con él.





Como continuidad en el trabajo de intervención (ANEXO 1) que se centró directamente para la modificación de la conducta, se creó una intervención psicopedagógica que ayudó a que posteriormente se siguiera trabajando en el área cognitiva (anexo 1); por ejemplo, se realizaron actividades para mejorar su motricidad fina: realizar trazos de líneas, grafías y figuras, ayudó mucho que adquiriera fuerza y mejorara el manejo de su mano. Para ello se realizaron ejercicios con apoyo físico, es decir se le tomaba la mano para ejecutar las actividades; gradualmente se le quitó el apoyo y se le daba la indicación de realizar trazos con fuerza, sin salirse del contorno y sin separar el lápiz. Al principio su trazo era débil, pero posteriormente con la práctica se fue haciendo firme.

Al final de la intervención Carlos todavía presentaba algunas dificultades para realizar trazos bien definidos por ejemplo en las grafías, la unión de líneas y círculos para poder trazarlas aun no presentaban todas las características o cierres que debían presentar, pero ya tenía el concepto de la grafía y a veces necesitaba apoyo para poder terminar de escribir; las líneas y los círculos los realizaba de modo independiente, sin apoyo físico, situación que antes no realizaba.

En la escritura de su nombre, primero se consideró la abreviatura pues ésta constaba de círculos y líneas, lo cual le facilitaba el trazo con mayor precisión.

Para identificar la escritura convencional de los números y el conteo por correspondencia, lo primero que se trabajó fue identificar cuáles eran los números que conocía en el orden del 1-5. Fue necesario también conocer qué noción tenía con respecto al conteo, situación que se le dificultaba mucho porque reconocía algunos números pero no en orden correcto.

Al empezar a reconocer los números fue necesario que se trabajara con mucho material como corcholatas, palitos, tarjetas, ábaco, rompecabezas; con la intención de que identificara la escritura del número y la cantidad que le correspondía.

Fue un avance significativo porque logró reconocer la escritura y la cantidad de los números del 1 al 10, asimismo avanzó en la tarea de resolver problemas aditivos que involucrara situaciones de quitar y agregar elementos en colecciones. Todo esto por medio del conteo por correspondencia uno a uno y la canción de los números, que explica claramente el orden y forma de los números del 1-10.

Por último para identificar algunas características del sistema de escritura se le mostraron tarjetas, rompecabezas e imágenes en donde aparecieran las letras del abecedario identificando cuáles conocía. Se le

pidió reconocer algunas letras y su sonido, también que las identificara en textos y reconociera las que conformaban su nombre.

Al principio se le dificultaba, pero posteriormente con ayuda de las tarjetas como factor visual de la imagen que ya era conocida por él y asociaba con su sonido, la identificación de las grafías fue surgiendo con mayor facilidad. Lo que principalmente se le pidió es identificar su nombre, objetivo que cumplió completamente.

## 1. CONCLUSIONES

Este trabajo cumplió con el objetivo de realizar una intervención psicopedagógica a un niño con rasgos autistas, retraso psicomotor e hidrocefalia en relación al área de lectura y escritura, así como el área conductual. Para ello se tomó en cuenta cada una de las necesidades que presentaba el alumno así como sus características dentro del salón de clases, logrando que estas dificultades disminuyeran en cada una de estas áreas. Es importante mencionar que el alumno ya estaba integrado al aula regular y que la autora del presente informe formaba parte del personal académico, lo cual permitía que estuviera más tiempo en la aplicación de la intervención.

El programa de intervención se elaboró procurando sus necesidades y lograr cambios significativos en el alumno. Es importante mencionar que para poder lograr los avances fue necesario el apoyo de la maestra titular del grupo quien se mostró siempre dispuesta a colaborar en las actividades dirigidas al alumno; así también estuvo de acuerdo con hacer las adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación para poder favorecer al alumno en momentos posteriores.

Hubo también colaboración importante de sus compañeros de clases, quienes durante las actividades programadas en la intervención, ayudaron a la integración de Carlos, cuando participaban en actividades con él, intentando siempre incluirlo en sus grupos de trabajo y, en el recreo jugar con él permitiendo que tuviera algún tipo de socialización y disminuyera la agresión que a veces presentaba, cuando no se le permitía permanecer solo con adultos.

Se logró mediante las estrategias utilizadas en las sesiones que el niño desarrollara un mejor desempeño conductual y de socialización. Posteriormente el programa lo ayudó a ir consolidando su lectura y escritura de las letras del abecedario y de los números; por ejemplo, el uso de un alfabeto móvil, imágenes, tarjetas, cantos y recompensas, todo esto utilizado para la mejora de la identificación de las grafías y números, así también como su motricidad fina.

Por medio de la ayuda personalizada que se le brindó dentro del aula para que pudiera regular su conducta, así como la comprensión mejor del uso de las letras y los números; se logró que Carlos avances en relación con los contenidos del programa y así le facilitó mejorar su comprensión, dentro del aula regular.

Se presentaron logros en los siguientes aspectos:

- Regular sus impulsos y emociones: era muy común que cada vez que no quería trabajar o no quería permanecer en el salón de clases se tirara al piso, llorara, mordiera e incluso golpeará para poder lograr su

objetivo de no realizar ninguna actividad y permanecer en compañía de algún adulto que en este caso era alguna maestra. Estas conductas dejó de realizarlas gracias a las estrategias aplicadas durante la intervención.

- Realizar actividades de manera independiente: el alumno logró llegar al salón de manera independiente, dejar sus útiles y su lonchera en el lugar donde correspondía. También poder ir al baño solo sin necesidad de que fuera acompañado por algún adulto.
- Socialización: hubo un importante cambio conductual en relación con los berrinches; esto favoreció que sus compañeros se acercaran más a él y quisieran participar en actividades juntos, permitiendo que A pudiera comentar e intercambiar emociones con alguno de sus compañeros.
- Seguimiento de instrucciones: el alumno fue capaz de seguir instrucciones sencillas y ya no era necesario repetírselas en varias ocasiones.
- Motricidad fina: los trazos de líneas, grafías y figuras constantemente ayudó mucho a que adquiriera fuerza en su mano y mejorara su motricidad fina.
- Identificación de números: con ayuda de material el alumno logró identificar la escritura y cantidad de los números, este hecho se evidencia porque pudo realizar sumas de un dígito, primero con ayuda de imágenes y después con material concreto, mediante el conteo por correspondencia.
- Sistema de escritura: con ayuda de tarjetas, rompecabezas e imágenes en donde aparecieran las letras del abecedario; con el transcurrir de las sesiones de trabajo fue identificando algunas palabras, así como el sonido de las letras del abecedario, empezando primero por cada una de las letras del abecedario y después formando sílabas para poder identificar carretillas.

Gracias a los resultados obtenidos los objetivos de este trabajo se cumplieron de manera satisfactoria logrando que el alumno avanzara en áreas donde presentaba necesidades educativas especiales.

Para obtener estos resultados durante las sesiones del programa de intervención, se utilizaron actividades que fueran atractivas para el alumno; asimismo, se reconoció de manera permanente y constante cada uno de sus logros por medio de recompensas y efectos positivos en su trabajo dentro del aula regular. Fue notorio su cambio de conducta, lo que anteriormente generaba problemas tanto con los compañeros como con la maestra.

En cuanto a las dificultades enfrentadas durante la intervención, se destaca la falta de apoyo por parte de las catequistas, puesto que la escuela tiene una subvención de un grupo católico. Cada vez que realizaba

una conducta no aceptable era sacado del salón por las catequistas comentando que era un niño que no entendía y por eso lloraba, ese tipo de conductas cada vez fue más notorio que lo hacía para poder salir del salón. También era catalogado por la Directora (religiosa) como un niño especial que no era igual a los demás niños y que merecía un trato diferente, incluso llegó a comentar a los padres que se le buscara una escuela más acorde con sus necesidades.

Fue importante acercarse a las catequistas y a la Directora para comentar y explicar sobre el proceso de integración e inclusión que se estaba buscando con el alumno. Se mencionó que el objetivo consistía en eliminar aquellas conductas no aceptadas que no le permitían integrarse con sus compañeros ni estar en el aula regular. Por supuesto el objetivo primordial fue que la comunidad educativa comprendiera que ellos eran un factor importante y un complemento que iban a permitir que Carlos lograra un mejor aprendizaje.

En esta intervención no se logró que Carlos consolidara la lectoescritura al mismo nivel que sus compañeros de clases.

La experiencia que se vive durante la intervención psicopedagógica es muy enriquecedora. Con los resultados es posible percatarse que realmente la escuela, la familia, el personal docente y el alumno están muy relacionados entre sí y que cada situación que suceda en cada uno de ellos afectará por completo a los otros.

La situación que se vive con un niño que presenta NEE asociado con rasgos autistas, hidrocefalia y retraso psicomotor, envuelve en un ambiente de sobreprotección, en el que los maestros obstaculizan el proceso de intervención y la familia se envuelve con expectativas muy altas para el niño.

Durante la intervención pude percatarme de la importancia de llegar a un acuerdo con el personal docente y con la familia, para poder realizar un trabajo en conjunto con la intención de lograr integrar al niño con NEE y, sobre todo, permitirle llevar una vida lo más independiente posible y lograr un mayor desempeño cognitivamente.

Lo que aprendí de este trabajo es que como psicólogos educativos, nos presentamos ante una serie de distintas situaciones que se presentan dentro del aula regular y de muchos distintos modos de trabajo de cada alumno, para así poder identificar y poder influir de manera positiva en el desempeño académico del alumno.

Finalmente es importante mencionar que para lograr la inclusión educativa se debe trabajar constantemente en equipo con todos los actores que conforman la institución. De esta manera la integración y la inclusión se darán con mayor facilidad y los niños con necesidades educativas especiales podrán lograr

avances dentro del aula regular. Es así que se debe involucrar a los directivos, profesores, familia y al equipo psicopedagógico dentro del cual el Psicólogo Educativo desempeña un papel importante.

El psicólogo, como parte del equipo psicopedagógico, realiza un diagnóstico que es fundamental. Su trabajo consiste en identificar el contexto en donde se producen las dificultades y así poder implementar la aplicación de programas de intervención en relación a cada caso específico que llegue a presentar un alumno y así el alumno pueda tener la facilidad de acceder a los contenidos que se presentan en el aula regular y tener un mejor desarrollo escolar. Es así que junto al imprescindible apoyo del maestro se pueda tomar conciencia de la ayuda que ofrecen al alumno y poder brindar una atención adecuada a los niños que presentan necesidades educativas especiales y a los alumnos en general.

Por eso concluyo que alumnos que muestran rasgos autistas, retraso psicomotor e hidrocefalia, tienen también necesidades educativas en distintas áreas. Esto no debe crear algún impedimento para que pueda conseguir mejorías prestándole una atención oportuna y generando contextos que beneficie su trabajo de acuerdo a sus necesidades y características.

## **2. CRITICAS**

El proceso de integración e inclusión de un alumno con NEE debe ser un trabajo realizado en equipo, es decir, junto con maestros, padres y especialistas, sin embargo, en la evaluación e intervención psicopedagógica la realice yo sola con Carlos, pues todo lo que tuvo que ver con adecuaciones curriculares fueron elaboradas por mi parte y solo a la maestra titular se le comentaba, pero ella se dedicaba exclusivamente a trabajar con el grupo, con respecto a sus padres, ellos llevaban constantemente con muchos especialista de diferentes áreas todos los días a Carlos, sin pasarme reportes escritos sobre los avances o diagnósticos que Carlos tenía en las consultas y finalmente con el personal académico, para ellos lo importante era que Carlos asistiera siempre con mi apoyo para que el pudiera estar en clases.

Considero que el tema de integración e inclusión aún tiene mucho camino por recorrer, cambio de ideas y un trabajo en conjunto para poder lograr el objetivo de una educación para todos, sin embargo, también está la contraparte de que no todos los niños podrán ser integrados al cien por ciento en un aula regular por las características de cada una de las NEE.

También es importante considerar que NEE y actualmente Barreras para el Aprendizajes en su búsqueda de la integración e inclusión de los alumnos, estas mismas al mencionarlas se han convertido en una forma de etiquetar a los alumnos desviándose un poco el objetivo dirigido a los alumnos y que para evitarlo es

un trabajo que alumnos, maestros, padres y la comunidad en general debemos realizar, evitando etiquetar sea cual sea la forma.

### **3. RECOMENDACIONES**

Se recomienda continuar trabajando con “Carlos” dentro del aula regular o se sugiere buscar una escuela de educación especial por las características que presenta.

Se recomienda trabajar con el principio de análisis conductual aplicado con niños con TEA para mejorar su conducta y formar hábitos.

Se recomienda utilizar imágenes, material didáctico, cuentos, música, etc. para la enseñanza de la lectoescritura a niños con TEA.

## REFERENCIAS

Arnaiz Sánchez, P. y Garrido Gil, C. (1997). Las adaptaciones curriculares en la Educación secundaria. En N. Illán Romeu y A. García Martínez (coord.). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.

Boggino, N. y de la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Casanova, M. *Anomalías en los circuitos corticales en los cerebros de pacientes con autismo*. Madrid. APNA.

Da Fonseca V. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. México. Editorial Trillas.

Doyle, B. e Iland, E.: *Autism spectrum disorders from A to Z*. Consultado el día 15 de octubre de 2008. Disponible en: <http://www.nichd.nih.gov>

García C.; Escalante H.; Escandón M.; Fernández T. Musti D. y Puga V. R. (2000). *La integración Educativa. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

García J. y Santana R. (1994). *Adaptaciones curriculares*. España: Editorial CEPE.

Gonzalez, M. (1995). *Adaptaciones Curriculares Guía para su elaboración*. Granada: Aljibe.

Marchesi, A. y Marti, E. (2001) Del lenguaje del trastorno a las Necesidades Educativas Especiales. En: C. Coll, J. Palacios y M. Carretero (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, III*. Madrid: Alianza Editorial.

Márquez C. Murga V., Díaz M., Resendiz A., Duran R., Montero M., Camacho G. y Navarro M. *Guía 8. Trastornos generalizados del desarrollo*. México: Hospital Psiquiátrico Infantil "Dr. Juan N. Navarro".

National Institute of Child Health Development. *Preguntas y respuestas sobre el autismo para profesionales de la salud*. Consultado el día 21 de octubre de 2008. Disponible en: <http://www.nichd.nih.gov>

Negron, L. (2005). *El aislamiento en Latinoamérica. Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy*. Madrid: APNA.

Organización Mundial de la Salud. (1992) CIE 10. *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid. Meditor.

Paluszny, M. (1987). *Autismo. Guía práctica para padres y profesionales*. Editorial Trillas. México.

Parrilla, A. (1992). *El Profesor ante la Integración: Investigación y Formación*. Argentina: Cincel.

SEP (2011). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.

Ribes I. (1975) E. *Técnicas de Modificación de conducta*. México: Trillas.

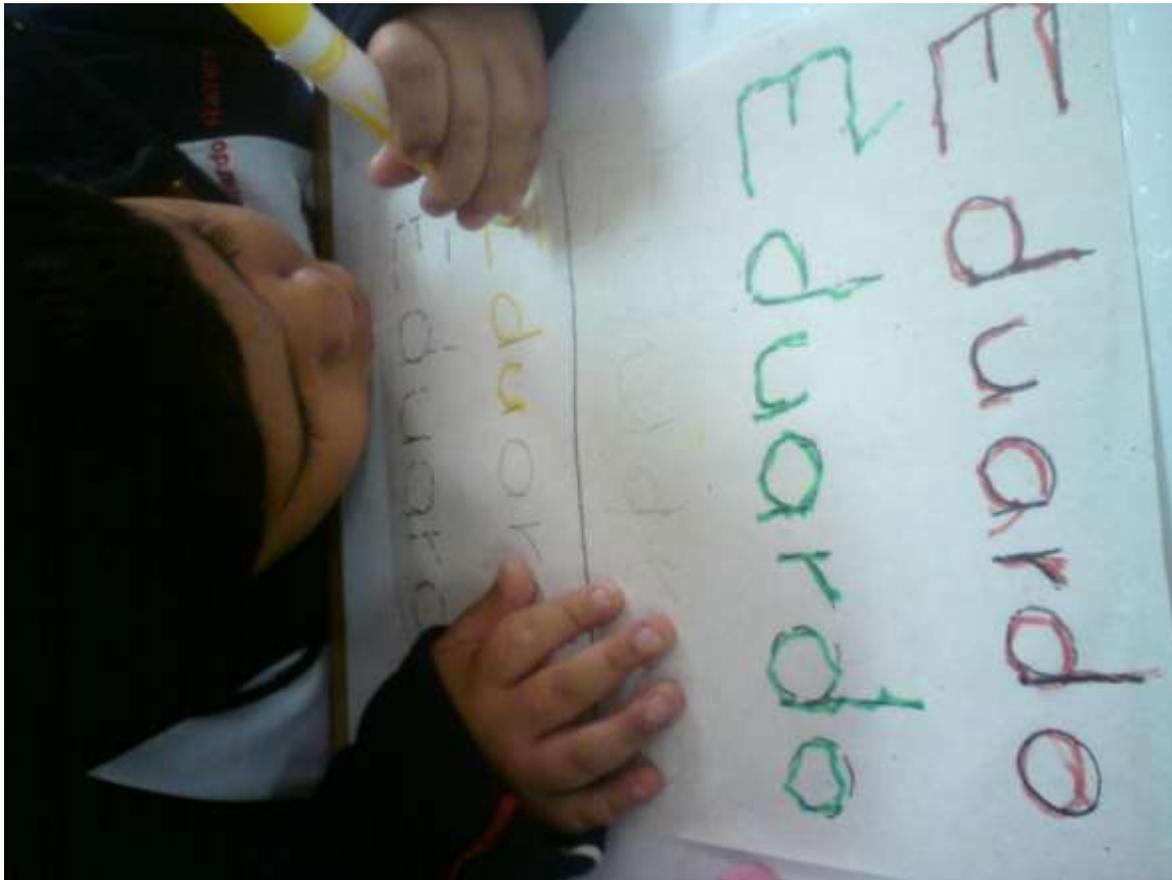
Secretaría de Educación Pública. (2000). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Modulo cuatro. Evaluación*. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y científica México-España.

Vidal, J. G. y Manjon, D. G. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid. EOS

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Trabajo posterior a la intervención área cognitiva





Rana

P ~~R~~ F



Reloj

R J B

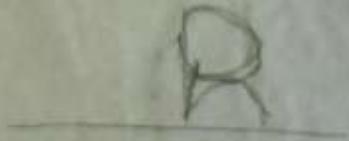
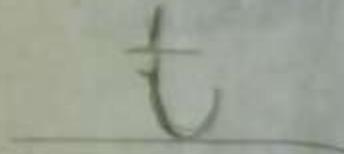
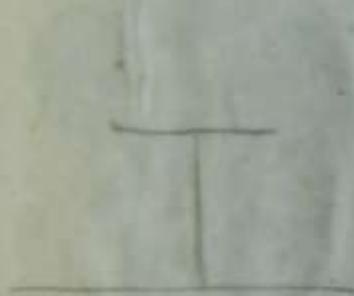


Ojos

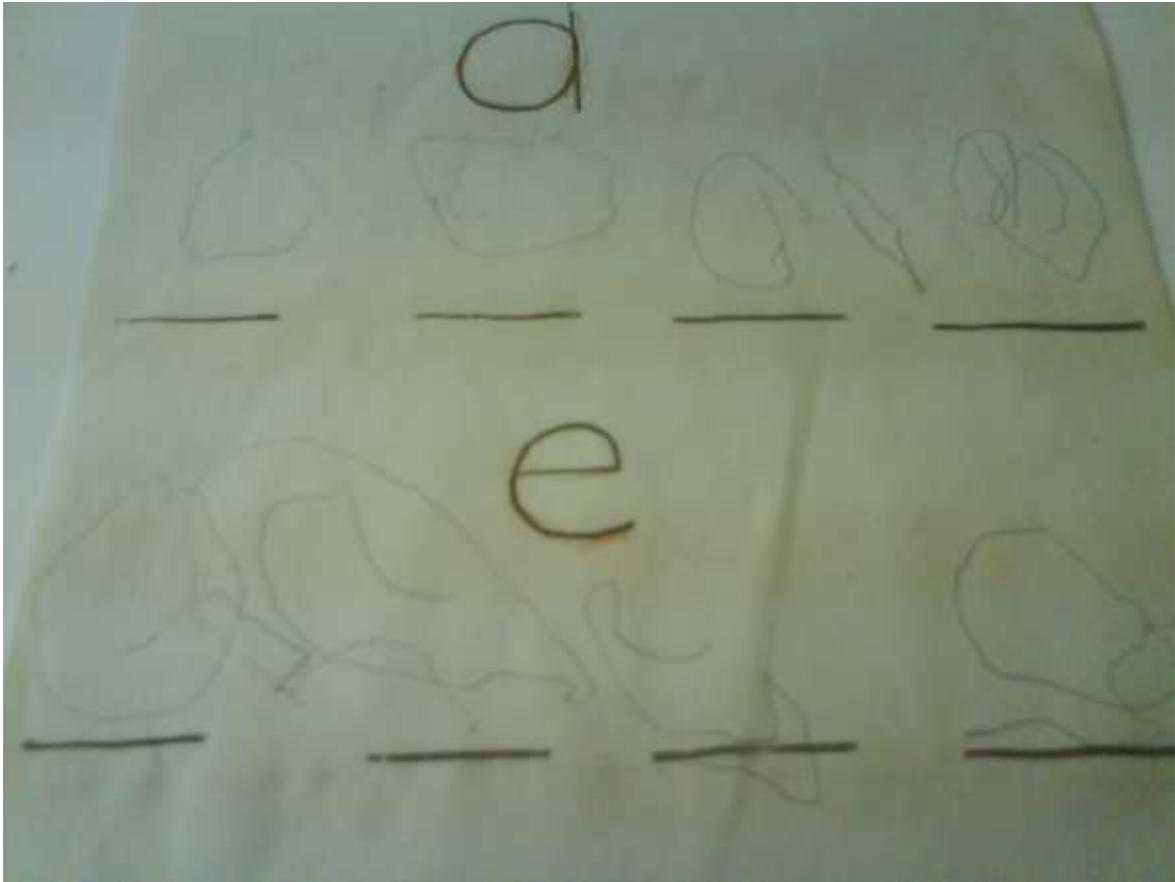
A O E



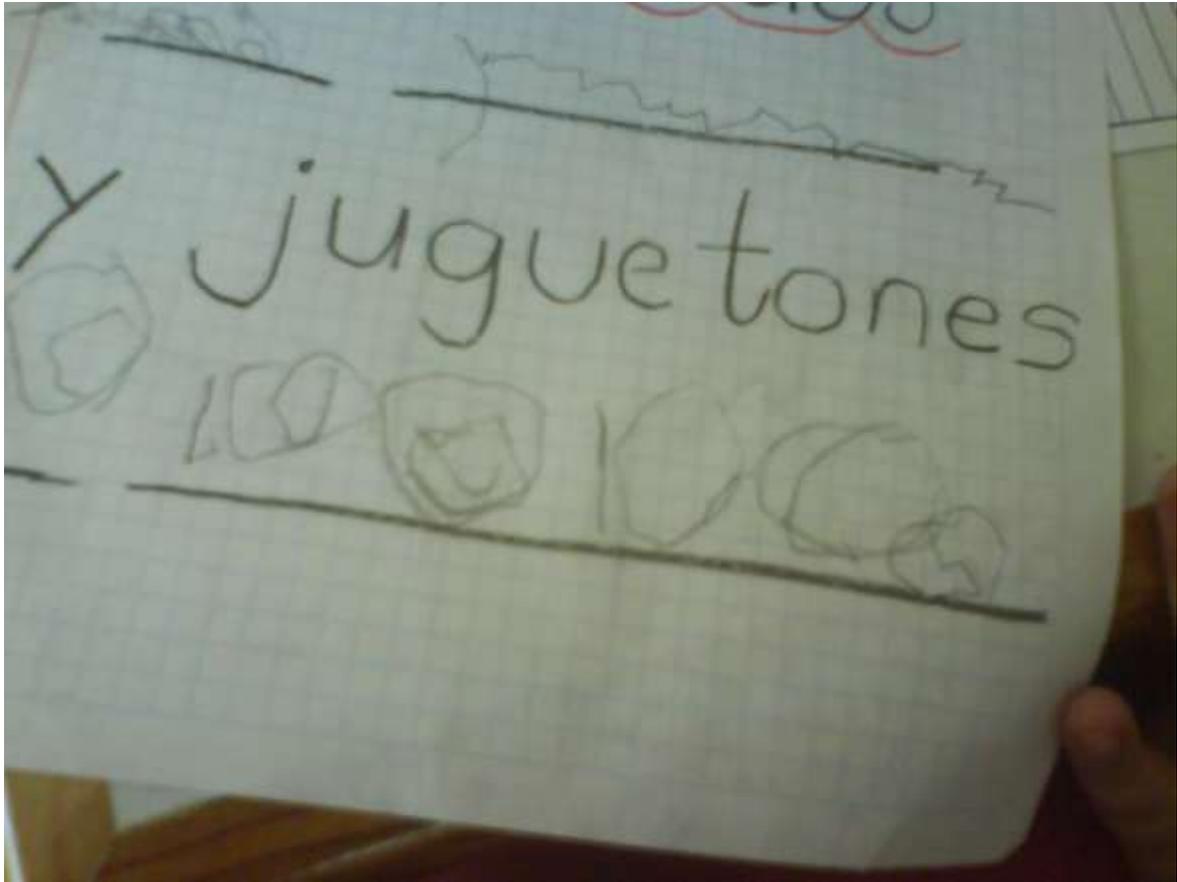
22 FEB 2010



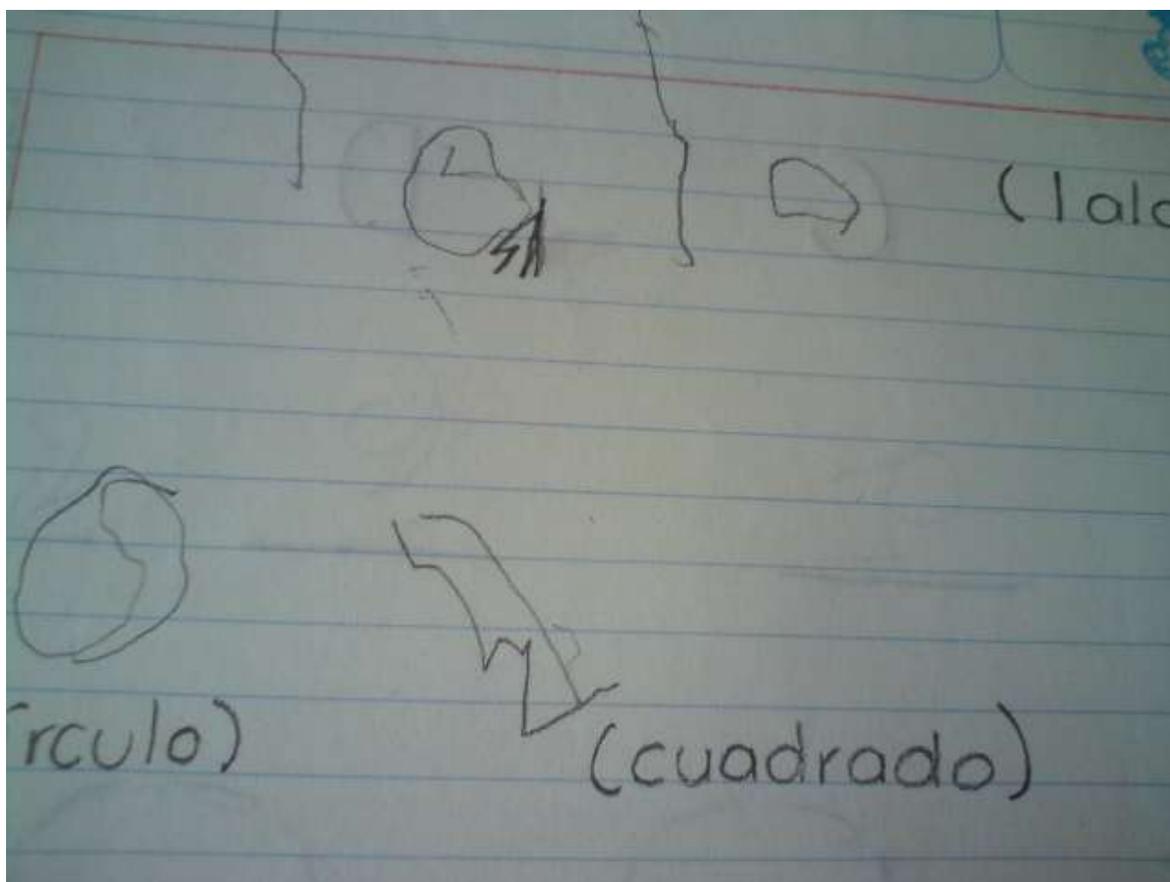


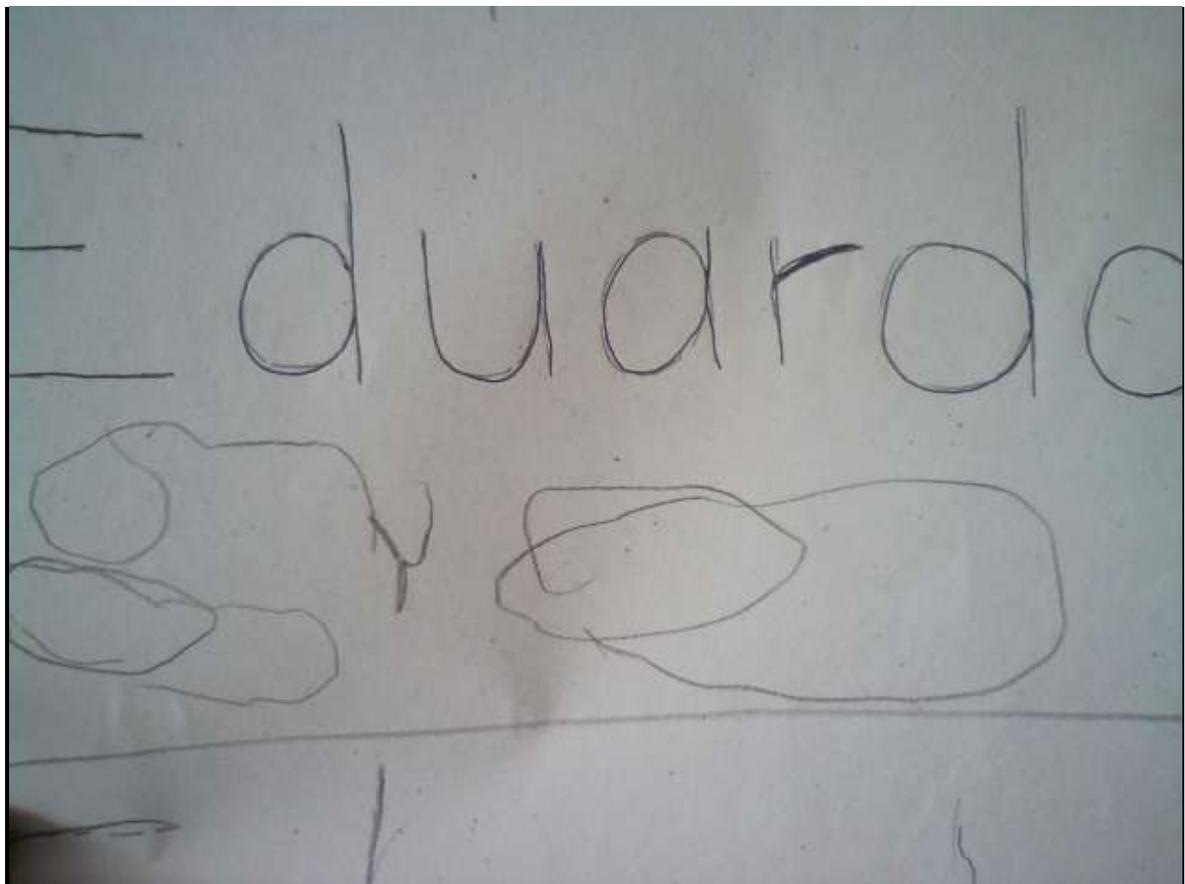
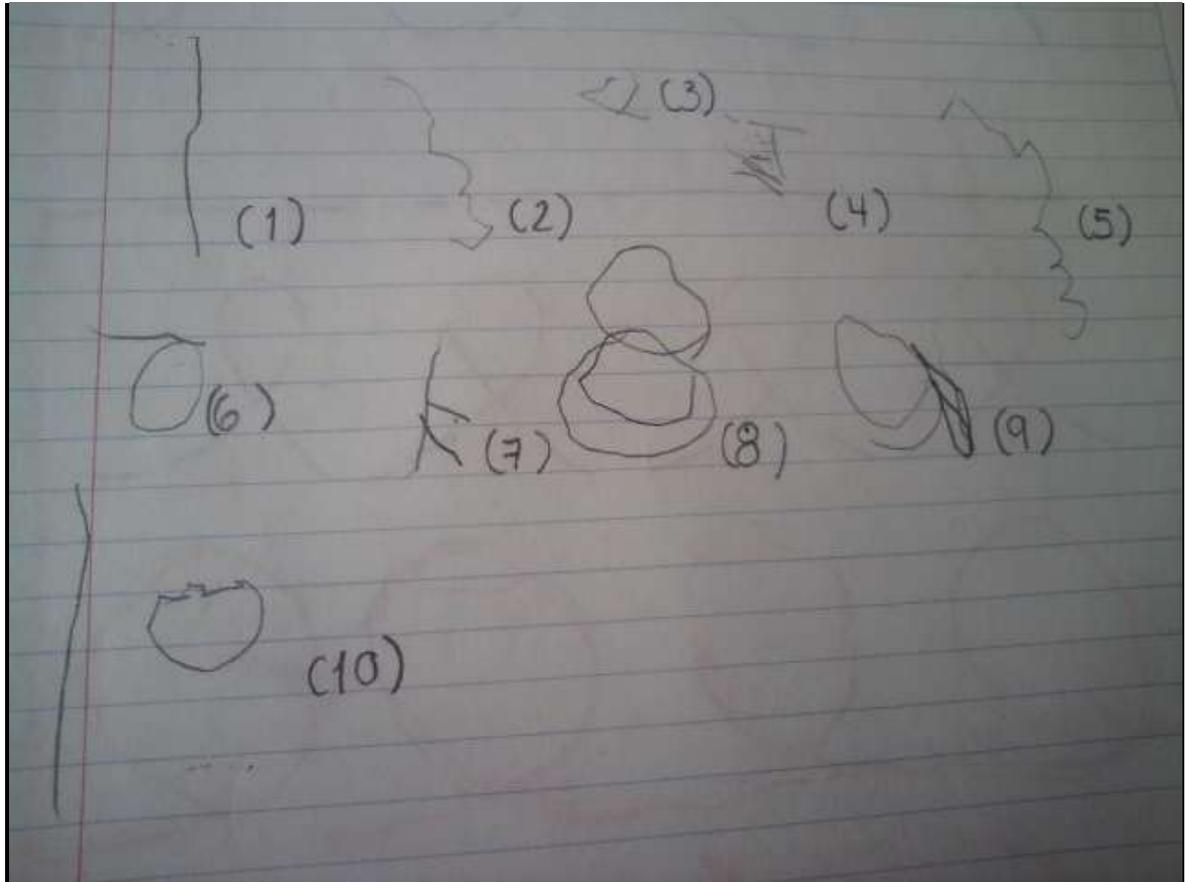


7				50
8				60
9				70
10				80

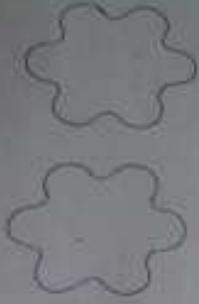












+



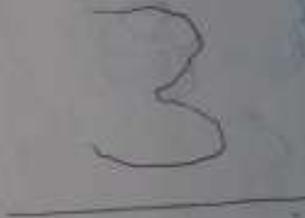
=



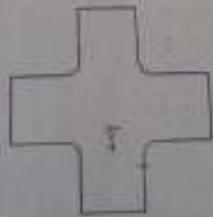
+



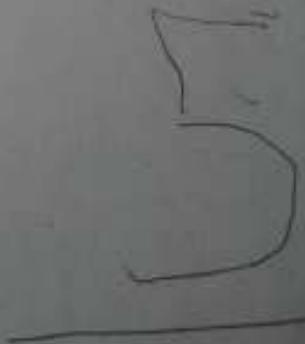
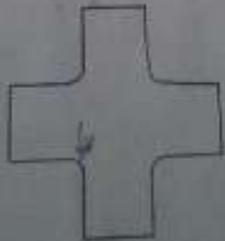
=



+



=







## Anexo 2

### DISEÑO DE SESIONES

Al finalizar la intervención el alumno:

Será capaz de regular sus impulsos y emociones, de modo que le sea posible realizar actividades de manera independiente e interactuar adecuadamente con sus iguales y profesoras, así como participar en las distintas actividades de enseñanza, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Objetivos específicos de la intervención

El alumno:

- a) Será capaz de regular sus impulsos y emociones.
- b) Será capaz de realizar actividades de manera independiente.
- c) Será capaz de interactuar con sus iguales y maestras.
- d) Será capaz de utilizar un lenguaje fluido e interactivo.
- e) Será capaz de identificar la escritura convencional de los números, cuerpos geométricos y algunas características del sistema de escritura.
- f) Será capaz de establecer relaciones de ubicación espacial entre un cuerpo y un objeto.

Actividades que se realizarán a lo largo de la intervención psicopedagógica siempre que aparezcan las siguientes conductas:

- a) Llorar
- b) Golpear
- c) Morder
- d) Salir de salón corriendo
- e) Insultar
- f) No querer trabajar en clase

1. Aplicar una sanción cada vez que realice un berrinche (llorar, golpear, morder e insultar), dejando en claro que no puede hacerlo y que al realizar esa conducta se le quitarán los premios obtenidos cuando trabaja en clase como: el amigo viajero (juguete), sellos y estampas; el objetivo es asociar dicha conducta con su consecuencia; será necesario explicar claramente por qué no los obtiene de manera clara y precisa.
2. Sacarlo del salón cuando no siga indicaciones en el momento de hacer un berrinche, alejándolo de cualquier situación o persona que lo distraiga; pidiéndole que piense en la manera en la que se comportó; se le dejara solo por un tiempo, hasta que se tranquilice y pida por su propia voluntad regresar a clase. Esto último sólo se le permitirá si pide una disculpa y permiso para entrar al salón.
3. Ignorar sus conductas impulsivas hasta que logre tranquilizarse.
4. Evitar que algún adulto se acerque cuando realiza algún berrinche y consienta la conducta no deseada.

5. No se le permitirá salir al baño o correr fuera del salón cuando esté realizando un berrinche o no quiera realizar una actividad en clases, así como no querer convivir con sus iguales en actividades de grupo. Estas conductas son utilizadas para evadir las actividades por ejemplo: querer salir al baño solo para estar jugando dentro de él o permanecer sentado por un lapso muy largo de tiempo, para no regresar al salón a trabajar.
6. No compartir materiales con sus compañeros de clase y pensar que el material ha sido dado exclusivamente para su uso personal. Al no querer compartir un material en clase con sus compañeros, se le retirará dicho material, hasta que comprenda que es de todos y debe compartirlo.

Actividades que se realizarán a lo largo de la intervención psicopedagógica; siempre y cuando aparezca las siguientes conductas:

- a) Terminar los trabajos en clases
  - b) No presentar conductas negativa
- 
1. Cuando ya no se presenten conductas negativas se le cantarán canciones, obtendrá abrazos y estampas; variando cada uno de estos estímulos a lo largo de la intervención. También estos premios se aplicarán cuando realice un ejercicio de clase completo y no utilice muchos pretextos como ir al baño, dormirse y llorar al no querer realizar una actividad cualquiera que sea.
  2. Se usará un calendario de las actividades que realizara el alumno durante las sesiones, y se pondrá una marca a las actividades que realice bien y una marca diferente cuando no las realice. Esto le ayudará a percatarse cómo está trabajando, pues también las conductas negativas serán consideradas dentro del calendario. Al juntar un número determinado de marcas positivas se le dará una recompensa que él escogerá, lo cual le ayudará a relacionar las acciones y sus consecuencias favorables.

Técnica:

- a) Recibir un premio o recompensa cada vez que realice actividades completas y no presente conductas negativas.

Sesión	Conductas que se pretende lograr en el niño.	Actividad	Materiales	Tiempo
1	<p>a) Llegar al salón de clases solo.</p> <p>b) Ordenar sus útiles por sí solo.</p> <p>c) Saludar a sus maestros e iguales.</p> <p>d) Expresar y compartir con sus compañeros que es lo que le provoca alegría y tristeza.</p> <p>e) Identificar algunas grafías del abecedario.</p> <p>f) Identificar la escritura de su nombre en diversos portadores de texto.</p> <p>g) Mencionar nombres de personas que inicien con el sonido de la grafía "E".</p>	<p>-No llevarlo de la mano, esperarlo en la puerta de la Escuela, evitando que se distraiga de cualquier estímulo y llegue directamente al salón de clases.</p> <p>-Dar una sola indicación de que saque sus útiles, deje su mochila y lonchera afuera del salón y entre a acomodar sus libretas en la mesa de la maestra por sí solo, es muy importante no realizar esta actividad por él.</p> <p>-Siempre que llegue al salón, se acercará a la maestra y le dirá <i>buenos días</i> de igual manera a sus compañeros.</p> <p>-Iniciar una dinámica con algunos de sus compañeros en donde ellos intercambien ideas de que les ocasiona alegría y tristeza; después se le preguntará al alumno.</p> <p>-Con ayuda del rompecabezas de las letras del abecedario, se le pedirá que lo arme; cada vez que tome una letra y busque el espacio donde encaje, se le preguntará qué letra es y qué sonido emite. Esto ayudará a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompecabezas de las letras del abecedario.</li> <li>• Gafete, lista de asistencia, hojas.</li> </ul>	<p>15 min</p> <p>5 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>

		<p>saber cuántas grafías del abecedario conoce.</p> <p>- Se mostrarán gafetes, lista de asistencia, hojas, con el nombre completo del alumno y se explicará qué dice, ayudándole a identificar esa palabra y las grafías que la conforman.</p> <p>-Se le preguntará nombres de personas que inicien con el mismo sonido de la letra con la que inicia su nombre y si no identifica alguno se le ayuda y se le mencionará una lista de éstos.</p>		<p>15 min</p> <p>15 min</p>
2	<p>a) Llegar al salón de manera independiente</p> <p>b) Ordenar sus útiles fuera y dentro del salón.</p> <p>c) Saludar a la maestra y compañeros de clase.</p> <p>d) Comentar lo que hizo en su casa el día anterior a la maestra y a sus compañeros.</p> <p>e) Realizar trazos de líneas punteadas.</p> <p>f) Seleccionar palabras de textos que comiencen con la letra inicial de su nombre.</p> <p>g) Identificar la escritura convencional de los números del 1-5.</p>	<p>- Al principio sólo se le permitirá que observe que se le está esperando en la puerta para que se dirija al salón de clases, sin ningún contacto físico como tomarle la mano o su espalda, se le acompañara al salón, indicándole que saque sus útiles, deje su mochila y lonchera afuera y sus cuadernos en la mesa de las tareas de la maestra, saludándola a ella y a sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompecabezas de los números.</li> <li>• Revistas</li> </ul>	<p>15 min</p>

		<p>compañeros.</p> <p>- Se le pedirá al alumno que le pregunte a sus compañeros qué hicieron el fin de semana, que comida les gusta, cómo se llaman los integrantes de su familia, pues son temas de interés que el siempre platica. Cada vez que el interrumpa y que no permita hablar a sus compañeros, se le explicará que no lo puede hacer y que para poder tomar la palabra tiene que decir "me permites" o levantar su mano.</p> <p>-Se trazará una serie de líneas rectas punteadas, las cuales deberán ser remarcadas con lápiz sin salirse de la línea y realizando un trazo fuerte de manera continua, marcando el inicio y final de la línea.</p> <p>-Con ayuda de una revista, se recortará un texto de letras grandes y se le recortarán varias palabras algunas que inicien con la letra "E" y otras con diferentes letras. Posterior a eso él tendrá que identificar con ayuda de la grafía escrita, qué palabras inician con esa misma letra, seleccionarlas y separarlas de las demás. Se le leerá qué dice esa palabra para corroborar su</p>		<p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>
--	--	--	--	---

		<p>acertada selección.</p> <p>- Con ayuda del rompecabezas de los números, se le pedirá al alumno tomar los números y decir su nombre al armar el rompecabezas, así se sabrá qué número identifica del 1-5.</p>		20 min
3	<p>a) Llegar al salón sin ayuda</p> <p>b) Sacar sus útiles sin ayuda.</p> <p>c) Saludar a la maestra y a sus compañeros.</p> <p>d) Tener conversaciones con sus iguales.</p> <p>e) Escuchar una narración y explicar de qué se trata.</p> <p>f) Identificación de su nombre escrito con ayuda de líneas punteadas.</p> <p>g) Identificar algunas grafías del abecedario por medio de tarjetas de imágenes.</p> <p>h) Seleccionar palabras y reconocer sus características.</p>	<p>-Se le esperará en el salón sin salir a asomarse, sólo en caso de que no llegue por sí solo se irá por él. Se le dará un tiempo de 5 min para llegar, si no se le aplicará una llamada de atención. Se le dejará que por su propia decisión saque sus útiles de su mochila y los coloque en la mesa de maestra, si no realiza tal actividad se le guiará sólo con indicaciones, no se le ayudará a hacerlo.</p> <p>-Tendrá que realizar preguntas a algunos de sus compañeros sobre algún tema que se esté trabajando en clase. Se les pedirá después a ellos que le pregunten lo mismo, esperando obtener una respuesta.</p> <p>-Se leerá un cuento y se le preguntará de qué trató, el nombre de algún personaje de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revistas</li> <li>• Libro de cuentos para niños</li> </ul>	<p>10 min</p> <p>15 min</p>

		<p>la historia y qué le produjo la historia: tristeza, alegría, miedo, etc.</p> <p>-Con ayuda de líneas punteadas, se le pedirá que las remarque con ayuda de apoyo físico y al finalizar se le preguntara que dice.</p> <p>- Con ayuda de tarjetas, las cuales traerán una letra y una imagen, se le irá enseñando algunas grafías que no conozca, asociándolas con la imagen que aparece en cada una de las tarjetas y el sonido de la primera letra.</p> <p>- Con palabras recortadas de una revista y de letras grandes, se le pedirá que seleccione algunas de ellas según sus características como: su tamaño, la letra con la inicia, la letra con la que termina, etc.</p>		<p>20 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>
4	<p>a) Llegar de manera independiente al salón de clases.</p> <p>b) Acomodar sus útiles sin ninguna indicación previa.</p> <p>c) Saludar a la maestra y a sus compañeros.</p> <p>d) Crear historias orales por medio de</p>	<p>-Se le esperará dentro del salón de clases, sin excepción alguna no se le ayudará de ninguna manera, él debe entrar por su propia voluntad. Si rebasa el tiempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarjeta de imágenes de colecciones de números.</li> <li>• Revistas, cuentos, anuncios publicitarios.</li> </ul>	<p>10 min</p>

	<p>imágenes.</p> <p>e) Identificar la primera letra de una palabra con ayuda de imágenes.</p> <p>f) Realizar trazos de líneas curvas punteadas.</p> <p>g) Realizar conteo por correspondencia uno a uno de colecciones de los números del 1-5.</p> <p>h) Identificación y localización de los números del 1-5 en textos</p>	<p>estimado se le quitará premio del amigo viajero. De igual manera en el acomodo de sus útiles, debe realizarlo de manera independiente.</p> <p>- Se le mostrará una imagen y se pedirá al alumno narrar una historia, mencione sus características y a partir de eso se la platique a sus compañeros de clase.</p> <p>- Con tarjetas que solamente traigan imágenes, se le pedirá que identifique la letra con la que inicia cada dibujo y que la nombre. Posteriormente se pondrá frente a la imagen varias letras pidiéndole que discrimine y elija cuál letra es con la que inicia el nombre de la imagen.</p> <p>-Se realizarán trazos de líneas curvas punteadas, las cuales deberán remarcarse varias veces de manera continua y con un trazo fuerte, indicando cuál es el inicio y final de la línea, si es necesario con apoyo físico.</p> <p>-Se presentarán tarjetas de los números del 1-5, las cuales traerán impresas colecciones correspondientes a cada número. De manera ordenada se le pedirá que los identifique con ayuda de la imagen</p>		<p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>15 min</p>
--	---	---	--	---

		<p>del número y que cuente las colecciones pequeñas que muestra cada tarjeta.</p> <p>-Se mostrarán diversos textos como revistas, cuentos, anuncios publicitarios, etc., y tendrá que identificar y localizar los números del 1-5 de manera aleatoria.</p>		<p>20 min</p> <p>10 min</p>
5	<p>a) Realizar actividades de manera independiente como: llegar al salón, acomodar sus útiles, ir al baño y actividades sencillas.</p> <p>b) Realizar el trazo de su nombre sin ningún apoyo físico por medio de líneas punteadas.</p> <p>c) Crear un cuento de manera oral con ayuda de imágenes. Contarlo a sus compañeros</p> <p>d) Realizar conteo por correspondencia uno a uno de colecciones de los números del 1-5.</p> <p>e) Realizar trazos de líneas punteadas de los números del 1-5</p> <p>f) Relacionar objetos y dibujos con números para representar cantidades del 1-5.</p>	<p>-Hay actividades como: llegar al salón, ir a recoger cuadernos, material, lunch, ir al baño y saludar a su maestra y compañeros, estas son actividades que el alumno no realiza por sí solo y se tienen que hacer por él, es por eso que cuando reciba alguna indicación por parte de su maestra se le dé un determinado tiempo para que la cumpla y al principio guiándolo con la voz constantemente hasta que la realice, ya no se le tomará de la mano.</p> <p>-Con ayuda de líneas punteadas se le pedirá que las remarque, pero ahora sin ningún apoyo físico, dicha palabra tendrá que ya ser identificada por él como su nombre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corcholatas</li> <li>• Imágenes</li> </ul>	<p>15 min</p>

		<p>- Con ayuda de tres imágenes que se mostrarán una por una se le pedirá que vaya formando una historia, la cual se estará escribiendo con la ayuda de alguien, esa historia se leerá y cuando termine de leerse se le pedirá que la cuente a algunos de sus compañeros de clases.</p> <p>-Se le presentarán colecciones de corcholatas para que identifique contando uno por uno la cantidad que corresponde a cada número del 1-5.</p> <p>-Por medio de líneas punteadas se le pedirá que realice varios trazos de los números del 1-5, esto le ayudará a identificarlos y empezar la escritura de estos.</p> <p>-Se pondrán a su disposición objetos como corcholatas, palos de madera, cubos, sopas, etc., para que forme colecciones de ellos. Posteriormente se le pedirá una cantidad exacta de objetos que debe de formar en una colección. También se le mostrará una serie de dibujos de colecciones, las cuales tendrán al frente varios números del 1-5, discriminando cual debe de elegir que corresponda a esa colección.</p>		<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>15 min</p>
--	--	--	--	---

				20 min
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de esta sesión actividades como llegar al salón, acomodar útiles, ir al baño solo, ir por materiales y seguir indicaciones, deben de ser ya realizadas de manera independiente y haberse logrado los objetivos.</li> <li>• También deberá interactuar por su propia voluntad más con sus compañeros.</li> <li>• También se empezará a trabajar los números del 6-10, tomando en cuenta que las colecciones del 1-5 han sido ya identificadas por imagen y cantidad.</li> </ul>			
6	<p>a) Realizar actividades de cantos y juegos con sus iguales</p> <p>b) Explorar cuentos, historietas y revistas y explicar su contenido.</p> <p>c) Comenzar a conocer la función social del lenguaje escrito y utilizar marcas graficas o letras.</p> <p>d) Reconocer y expresar gráficamente la escritura de su nombre por sí solo.</p> <p>e) Empezar a producir grafías de manera individual mediante el dictado de algunas letras.</p> <p>f) Identificación de los números del 6-10</p>	<p>- Para mejorar su socialización e interacción con sus iguales, se podrán realizar actividades con algunos de ellos de cantos y juegos durante el espacio del recreo lo cual permita que el conviva con ellos.</p> <p>- Al explorar textos como cuentos, historietas y revistas y observar las imágenes, se le pedirá que converse y explique qué mensaje le transmite la información que está viendo y que es lo que supone que quieren expresar las imágenes. Esto lo realizará de manera individual y con algunos de sus compañeros.</p> <p>- Empezará a ver la importancia no sólo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música en celular</li> <li>• Revistas, cuentos e historietas.</li> <li>• Imágenes.</li> </ul>	<p>10 min</p> <p>20 min</p>

		<p>identificar las letras, sino empezar a escribirlas por sí solo o con ayuda de líneas punteadas, lo cual le permitirá transmitir lo que siente, o bien, obtener información acerca de algo o alguien. Esto lo hará pidiéndole que observe una imagen y que identifique la letra con la que inicia y que intente escribirla.</p> <p>- Por medio del dictado se le pedirá que escriba alguna grafía o letra, al principio se le ayudará con líneas punteadas.</p> <p>-Realizará intentos de expresar gráficamente la escritura de su nombre, sin ninguna ayuda física, ni de líneas punteadas. También se trabajará la abreviatura de su nombre, pues su escritura es más fácil de realizar.</p> <p>- Se le pedirá que identifique con ayuda del rompecabezas los números del 6-10.</p>		<p>20 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>10 min</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>A partir de esta sesión se trabajará diario el formato del calendario, meses y días</li> </ul>			

7	<p>a) Identificar los números del 1-10 por medio de una canción.</p> <p>b) Contar por correspondencia colecciones de los números del 6-10 con ayuda de imágenes.</p> <p>c) Escribir la abreviatura de su nombre sin ayuda de apoyo físico y líneas punteadas.</p> <p>d) Realizar actividades de manualidades con materiales concretos.</p> <p>e) Identificar en que día de la semana se encuentra</p> <p>f) Ubicación de lateralidad (derecha e izquierda)</p> <p>g) Conocer las estaciones del año</p>	<p>- La canción de los números permitirá que se familiarice con el conteo en orden ascendente empezando por el uno y terminando en el diez</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes de los números.</li> <li>• Música</li> <li>• Listones</li> <li>• Diamantina, Pintura digital, Lentejuela.</li> </ul>	15 min
		<p>- Se mostraran imágenes de los números del 6-10 y se le pedirá que identifique el número y que cuente por correspondencia uno a uno que cantidad corresponde a cada colección de las tarjetas.</p>		20 min
		<p>- Sin ayuda de apoyo físico, ni líneas punteadas se pedirá que realice de manera independiente el trazo de la abreviatura de su nombre, pues esta palabra tiene trazos sencillos de líneas y círculos, lo cual le permitirá escribir con mayor facilidad y comenzar a firmar sus trabajos él solo.</p>	10 min	
		<p>- La canción "Sol, solecito" permitirá el aprendizaje de los días de las semanas.</p> <p>- Con ayuda de dos listones, uno rojo y uno azul se le mostrará la lateralidad, poniendo un listón rojo en su mano derecha y uno azul en su mano izquierda especificando en esta última que es con la que escribe y se le preguntará varias veces <i>cuál es tu mano derecha y cuál es tu mano izquierda.</i></p>	15 min	
				15 min

		<p>- Se trabajará como complemento al formato del calendario las estaciones del año, las cuales se presentarán por medio de imágenes las cuales tendrá que colorear y adornar con diversos materiales como lentejuela, diamantina y pintura digital.</p>		15 min
8	<p>a) Participar en actividades cívicas de la escuela  b) Repasar los días de la semana  c) Repasar la canción de los números  d) Realizar conteo por correspondencia uno a uno de colecciones de los números del 6-10.  e) Identificación de la lateralidad  f) Organizar e identificar colecciones según características similares (forma, color, utilidad, contorno y cantidad).</p>	<p>- En la escuela se realizan actividades cívicas en la ceremonia, cuando corresponda ésta al grupo se pedirá que el participe en la escolta, lo cual le ayudará a seguir reglas y a participar de igual manera que sus compañeros.</p> <p>-Con ayuda de la canción de los días de la semana se reforzará su conocimiento sobre este tema; además se le preguntará todos los días el <i>nombre del día de hoy</i>.</p> <p>- Repaso de la canción los días de la semana.</p> <p>- Por medio de 5 cajitas, cada una con un número del 6-10 y con palos de madera correspondientes al número se le pedirá que cuente cuantos palitos se encuentran</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Palitos de madera</li> <li>• Listones</li> <li>• Sellos</li> </ul>	<p>20 min</p> <p>15 min</p> <p>5 min</p> <p>20 min</p>

		<p>en cada cajita y que si corresponden al número que muestra.</p> <p>-En una hoja dividida a la mitad y con ayuda de los listones, se le pedirá que ponga distintos sellos a la derecha o a la izquierda según se le indique.</p> <p>-Se pegarán diversas imágenes que se relacionarán en dos grupos con características similares, por ejemplo, ropa y calzado, útiles escolares y accesorios de cocina. Se pedirá que una con una línea las imágenes que tengan características y funciones similares.</p>		<p>15 min</p> <p>15 min</p>
9	<p>a) Describir objetos que aparecen en una imagen</p> <p>b) Identificar el día antecesor y sucesor</p> <p>c) Identificar la escritura convencional de los números del 6-10</p> <p>d) Identificación de relaciones de ubicación espacial</p> <p>e) Explicar el valor sonoro de algunas letras.</p> <p>f) Armar rompecabezas</p>	<p>- Se le mostrará una imagen "el cumpleaños" en donde aparecerán una serie de objetos como gorros, pasteles, piñatas, mesas, vasos, personas, etc., y se le pedirá que identifique cuales son los objetos que aparecen en la imagen.</p> <p>- Ya aprendida la canción de los días de la semana se le preguntará <i>qué día es hoy, qué día fue ayer y qué día será mañana.</i></p> <p>- Con ayuda del rompecabezas de los números, se le pedirá que tome los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen</li> <li>• Rompecabezas y tarjetas de los números.</li> <li>• Tarjetas de imágenes de ubicación espacial.</li> </ul>	<p>20 min</p> <p>10 min</p>

		<p>números y diga su nombre al armar el rompecabezas, así se sabrá qué número identifica del 6-10. También se le mostrarán tarjetas donde se muestre la escritura de los números, los cuales tendrán que ser identificados por su nombre.</p> <p>- Por medio de imágenes que muestran figuras que se encuentran arriba, abajo, derecha, izquierda, lejos y cerca, se le pedirá que identifique en que ubicación se encuentra la imagen.</p> <p>- Con ayuda de una caja de madera con bloques de todas las letras del abecedario, se le irá mostrando una por una y al azar distintas letras y se le preguntará que sonido emiten sola, posteriormente se le mostrarán acompañadas, es decir, una consonante y una vocal y se le preguntará qué sonido emiten juntas.</p> <p>-Se le dará un dibujo con una imagen grande la cual tendrá que colorear, posteriormente se recortará en partes y se le pedirá que arme la figura y la pegue en una hoja.</p>		<p>20 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>
--	--	--	--	---

				10 min
10	<p>a) Reconocer el número antecesor y sucesor</p> <p>b) Identificar los meses del año</p> <p>c) Realizar trazos de líneas punteadas de los números del 6-10.</p> <p>d) Identificación y reconocimiento de los números del 1-10 por medio de su imagen y cantidad</p> <p>e) Identificar el lugar que ocupa un objeto</p> <p>f) Realizar la escritura de su nombre</p>	<p>-Se dibujará una recta numérica y se mostrará al alumno un número entre el 1-20, del cual tendrá que identificar qué número es el que está atrás de él y qué número está delante de él (antecesor y sucesor), posteriormente ya se trabajará la terminología exacta.</p> <p>- Con ayuda de un calendario portátil el cual venga en formato: nombre de los días, nombre de los meses y números del 0 al 9 para los días y años, se le mostrarán los meses en orden para que los identifique aparte se le explicará en qué mes se encuentra.</p> <p>- Se presentará la escritura de los números del 6-10 por medio de líneas punteadas, las cuales deberán ser remarcadas e identificadas.</p> <p>- Se armará el rompecabezas de los números y se le pedirá que mencione uno a uno cuál número es, después con imágenes de igual manera se le pedirá que identifique</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendario portátil</li> <li>• Corcholatas</li> </ul>	<p>20 min</p> <p>10 min</p> <p>15 min</p>

		<p>el número y finalmente con corcholatas se le mostrará una cantidad, la cual deberá contar una por una hasta identificar que número le corresponde a esa colección.</p> <p>- El alumno tendrá que memorizar los lugares del primero al quinto y relacionarlas con los números 1, 2, 3, 4, y 5. Después se le pedirá que ubique por ejemplo el segundo lugar que es el número dos y por medio del conteo y la memorización de los lugares localizará el objeto.</p> <p>-Escribirá su nombre varias veces sin ayuda de apoyo físico ni verbal</p>		<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>
11	<p>a) Describir las características y tema que aparezcan en una imagen</p> <p>b) Resolver problemas en situaciones de agregar cantidades del 1-10.</p> <p>c) Conteo por correspondencia uno a uno de colecciones de los números del 1-10</p> <p>d) Identificar el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada (primero, segundo, tercero, etc.).</p> <p>e) Realizar trazos de líneas punteadas de los números del 1-10.</p>	<p>-Se le mostrará la imagen de una “la familia”, él tendrá que describir las características y de la imagen: <i>qué conversan las personas, qué actividades realizan, etc.</i></p> <p>- Se mostrarán dos números distintos y se</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abaco</li> <li>• Corcholatas</li> </ul>	<p>20 min</p>

		<p>le pedirá que con ayuda de Abaco los represente. Primero contará la cantidad de cada número de manera independiente y después se le pedirá que una esas dos cantidades y las cuente, pidiendo en él una reflexión que al juntar dos cantidades de objetos las colecciones se vuelve más grande.</p> <p>- Se mostrarán colecciones de corcholatas que corresponderán a los números del 1-10 y se le pedirá que cuente uno por uno cada colección e identifique con ayuda de las tarjetas de los números que cantidad corresponde a qué número.</p> <p>- Memorizar los lugares del primero al quinto y relacionarlas con los números 1, 2, 3, 4, y 5. Después se le pedirá que ubique por ejemplo el segundo lugar que es el número dos y por medio del conteo y la memorización de los lugares al mismo tiempo, localizará el objeto.</p> <p>- Realizar trazos de líneas punteadas de los números del 1-10 para mejorar motricidad fina e identificación de los números del 1-10.</p>		<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>
--	--	---	--	---

				10 min
12	<p>a) Resolver problemas en situaciones de quitar cantidades del 1-10.</p> <p>b) Identificación de las figuras geométricas</p> <p>c) Realizar recorridos siguiendo instrucciones</p> <p>d) Eliminar el objeto que no pertenece a la colección.</p>	<p>- Se mostrará dos números distintos y se le pedirá que con ayuda de Abaco represente el de mayor cantidad. Ya representada esa cantidad en el Abaco se le mostrará un número menor a esa cantidad y se le pedirá que lo cuente, pero quitando bolitas de la colecciones ya hecha. Al terminar se le explicará que lo que hizo fue quitar elementos y se le preguntará cuántos quedaron.</p> <p>-Se le mostrarán figuras geométricas de madera y se le preguntará cómo se llaman para identificar cuáles conoce y presentándole las que no conoce.</p> <p>- Se pondrá un mapa cartesiano dividido en cuadros y se le pedirá que avance siguiendo indicaciones como: 3 a la derecha, 2 abajo, 5 a la izquierda, 1 arriba. Esta actividad reforzará sus conocimientos sobre ubicación espacial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras de madera</li> </ul>	<p>20 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p>

		<p>- Se mostrara una serie de imágenes relacionadas entre sí y se le pedirá que elimine la que no corresponde a la colección según sus características y funciones. Se le preguntará el por qué seleccionó esa imagen.</p>		15 min
13	<p>a) Realización e identificación de trazos de líneas punteadas de las figuras geométricas  b) Identificar secuencias de figuras  c) Jugar al juego de la lotería  d) Decir una adivinanza frente al grupo  e) Recopilar datos e información cuantitativa de sus compañeros de clases  f) Realizar manualidades</p>	<p>- Realizar una serie de trazos de líneas punteadas de las figuras geométricas e identificar su nombre.</p> <p>- Se le mostrará una secuencia sencilla de figuras, por ejemplo, círculo-cuadrado-círculo-cuadrado y se le pedirá que identifique qué figura sigue en el orden.</p> <p>-Se formará un grupo de 4 niños y se le dará el juego de la lotería, el alumno será el encargado de decir las imágenes que van mostrándose y posteriormente al identificarlas el alumno jugará y buscará en su tarjeta las imágenes que se vayan mencionando. Esto le ayudará a permanecer quieto durante un tiempo determinado, así como participar en juegos organizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lentejuela, diamantina, tela, pintura digital.</li> </ul>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p>

		<p>- Pararse frente al salón y comentar una adivinanza le ayudará mucho a empezar a socializar con sus compañeros.</p> <p>- Realizará una actividad en la que recopile datos de las personas que lo rodean: cómo son, cuántas niñas y niños son, cómo están vestidos.</p> <p>- Se le dará un dibujo y se le pedirá que lo adorne a su gusto con diamantina, lentejuela, tela y pintura digital.</p>		<p>5 min</p> <p>25 min</p> <p>10 min</p>
14	<p>a) Localizar objetos según las distintas ubicaciones espaciales.</p> <p>b) Realizar conteo de manera descendente.</p> <p>c) Realizar una secuencia numérica de 2-2</p> <p>d) Crear figuras simétricas mediante el doblado</p> <p>e) Realizar desplazamientos por sí solo por medio de indicaciones</p> <p>f) Realizar actividades de cantos y juegos de las canciones aprendidas durante la intervención.</p>	<p>- Se le mostrarán unos dibujos (un panal de abejas y abejas) y se le pedirá que las pegue en donde se le indique (arriba, abajo, cerca, lejos, sobre, derecha e izquierda).</p> <p>- Se le explicará que existe otra manera de contar, es decir, de manera descendente, contando primero de manera ascendente y mostrándole los números escritos como apoyo visual.</p> <p>- Ahora se le mostrará una secuencia numérica de 2-2 de los números del 1-10 con ayuda del Abaco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abaco</li> </ul>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar figuras geométricas con papel y posteriormente ayudarlo a doblarlas a la mitad, esto ayudará a que reconozca figuras geométricas simétricas, es decir iguales</li> <li>- Se le pedirá que se pare en un punto y que se desplaza siguiendo indicaciones para llegar a un objetivo, por ejemplo: camina a la derecha, después a la izquierda, hacia adelante y hacia atrás.</li> <li>- Con todo el grupo se repasarán las canciones de los números y los días de la semana.</li> </ul>		<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>
15	<p>Identificación y reconocimiento de todas las letras del abecedario jugando con la serpiente de las letras.</p> <p>Utilizar el nombre de los días de la semana y de los meses para ubicar fechas de su vida cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar actividades de cantos y juegos</li> <li>- Dar un repaso general de lo aprendido durante la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La serpiente numérica es una figura de madera separada por letras en desorden, las cuales deben ordenarse conforme el abecedario y formar al final una serpiente, como un tipo de rompecabezas. Esto ayudará a reafirmar su conocimiento sobre las letras.</li> <li>- Con ayuda de un calendario se le mostrará el día de su cumpleaños, el de su mamá, papá y hermanos, así como fechas del día del niño, de la madre y del padre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serpiente de las letras</li> </ul>	<p>20 min</p> <p>10 min</p>

	intervención.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pedirá al grupo completo que bailen y canten con él, formando coreografías en donde se tenga que participar en parejas o en grupos pequeños.</li> <li>- Se realizará una evaluación final.</li> </ul>		<p>30 min</p> <p>30 min</p>
--	---------------	---	--	-----------------------------