



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EL DESARROLLO DE HABILIDADES
INSTRUMENTALES BÁSICAS EN UN ALUMNO CON
PARÁLISIS CEREBRAL Y DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL INTEGRADO A LA ESCUELA REGULAR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

MARÍA DE LOURDES LIZÁRRAGA MOCTEZUMA

DIRECTORA: MTRA. ELISA SAAD DAYÁN

REVISOR: DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

MÉXICO, D.F. ABRIL, 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

He tenido la oportunidad de compartir contigo el camino, con un regaño, un aplauso, una palabra de aliento, un abrazo o simplemente con tu compañía en el silencio has formado parte importante de mi historia; por ello no me queda más que dedicarte este libro que significa el fin de un ciclo y el inicio de otro, en el que también constituirás una parte fundamental, pues aunque ya no estés conmigo tus enseñanzas me impulsaran día a día a ser mejor...

A mi Madre.

Por ser pilar en mi vida, inquebrantable; ejemplo de que todo se puede lograr. Por tu amor, apoyo, confianza y paciencia. Mamá, gracias. Te amo.

A mi Padre.

Por tu cariño y apoyo.

A mis hermanos Paco y Ale.

Por su apoyo brindado a lo largo de este camino, por escucharme y estar ahí cuando los necesito, quienes con su ejemplo me impulsan día a día a ser mejor. Los amo.

A mi abuelo Alfredo Moctezuma Hernández.

Tus enseñanzas siempre estarán presentes...

A Emma Moctezuma Duarte.

Por tu cariño y apoyo incondicional. Gracias. Te quiero.

A Victor Díaz Michel.

Por tu apoyo y cariño durante este camino.

A Alfonso, Mariángel, Ana Luisa, Alberto, Edgar y Gaby.

Por ser compañeros, maestros, pero sobre todo mis amigos con quienes aprendí y compartí tanto momentos alegres como difíciles, haciendo de este proceso toda una aventura... Por su apoyo y cariño, GRACIAS. Sin ustedes nada sería lo mismo. Los quiero.

A mi directora de tesis Elisa Saad Dayán.

Por tu apoyo brindado al realizar este trabajo, por compartir conmigo tu experiencia y conocimientos.

A mi revisor Dr. Marco Antonio Rigo Lemini.

Por tu tiempo dedicado para realizar las observaciones y aportaciones que enriquecieron este trabajo.

A mis sinodales

Martha Romay, Fernando Mata y Felipe Cruz por su tiempo y disposición.

Al Dr. Felipe Cruz Pérez.

Maestro de carrera y de vida, gracias por compartir tus conocimientos y ser un guía importante en este camino, por tu escucha y consejos en tiempos de alegría y desesperación. Felipe, Gracias.

Al director del Colegio Adalberto Santamaría.

Por tu apoyo, observaciones, enseñanzas y confianza. Por abrirme las puertas de tu institución en dónde he tenido una experiencia enriquecedora a nivel profesional y personal.

A la Dra. Dolores Rodríguez Ortiz.

Por ser una gran maestra, pero sobre todo por darme la oportunidad de aprender a su lado. Por escucharme en esos momentos en los que claudicaba en la tarea, por creer en mi en todo momento. Gracias.

A Oscar Alberto Gamas González.

Porque entre las cosas importantes de la vida esta el compartir. Gracias

A todas aquellas personas que han sido parte importante de esta historia, pues las experiencias que hemos vivido juntos me han hecho ser una mejor persona.

A todos mis profesores que con su granito de arena colaboraron de forma importante en mi formación profesional.

Y... en especial a Ti...

Por haberme dado una de las mejores experiencias de mi vida al brindarme la oportunidad de enseñarte, pero sobre todo de aprender juntos. Gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	iii
ÍNDICE DE TABLAS	iii
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CÁPITULO 1 INTEGRACIÓN EDUCATIVA	
1.1 Principios Generales de la Integración Educativa	9
1.2 Niveles de Integración Educativa	13
1.3 Experiencias de Integración Educativa en América Latina	18
1.4 Integración Educativa en México	21
CAPITULO 2 PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO	
2.1 Importancia del Currículo Escolar	35
2.2 Adecuaciones Curriculares	37
2.3 Elaboración de un Programa Educativo Individualizado	43
2.4 Promoción del alumno con necesidades educativas especiales	49
CAPITULO 3 PARÁLISIS CEREBRAL	
3.1 Definición	53
3.2 Etiología	55
3.3 Clasificación de la Parálisis Cerebral	57
3.4 Trastornos Asociados	59
CAPITULO 4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL	
4.1 Evolución Histórica	65
4.2 Asociación Americana sobre Retraso Mental	67
4.3 Etiología	72
4.4 Clasificación	74

CAPÍTULO 5 EL CURRÍCULO FUNCIONAL

5.1	Definición	81
5.2	Principios Metodológicos	83
5.3	Habilidades Instrumentales Básicas	85

CAPÍTULO 6 METODOLOGÍA

6.1	Justificación	113
6.2	Objetivo General	115
6.3	Objetivos Específicos	115
6.4	Participante	115
6.5	Escenario	116
6.6	Diseño	117
6.7	Procedimiento	118
6.8	Instrumentos	121

CAPÍTULO 7 RESULTADOS

7.1	Fase 1 Evaluación Inicial	129
7.2	Fase 2 Desarrollo del Programa de Intervención	139
7.3	Fase 3 Intervención en el Aula de Apoyo	147
7.4	Fase 4 Evaluación Final	147

CAPITULO 8 CONCLUSIONES

8.1	Limitaciones y Sugerencias	173
-----	----------------------------	-----

REFERENCIAS	177
--------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1	Instituciones educativas a las cuales ha asistido el alumno	III
Anexo 2 .1	Instrumentos. Inventario para la planificación de servicios y programación individual	V
Anexo 2.2	Instrumentos. Documento individualizado de adecuación curricular	XIII
Anexo 2.3	Bitácora diaria	XXIII
Anexo 3.1	Entrevistas. Guía de entrevista para padres de familia	XXIX
Anexo 3.2	Entrevistas. Guía de entrevista para docentes	XLVII
Anexo 3.3	Entrevistas. Guía de entrevista para directivos	LV
Anexo 4	Programa de intervención	LIX
Anexo 5	Nivel de competencia curricular	LXXXIX
Anexo 6	Resultados de las adecuaciones curriculares	CI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Niveles en el proceso de integración	14
Figura 4.1	Modelo teórico de retraso mental	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1	Distribución de la oferta educativa en educación especial	15
Tabla 1.2	Porcentaje de la población con discapacidad según el tipo de discapacidad	23
Tabla 2.1	Elementos de una propuesta curricular individualizada	48
Tabla 4.1	Enfoques que explican la discapacidad intelectual	66
Tabla 4.2	Ejemplos de habilidades conceptuales sociales y prácticas	69
Tabla 4.3	Factores de riesgo del retraso mental	73
Tabla 4.4	Funciones de apoyo y actividades representativas	76
Tabla 5.1	Principales aspectos que definen un currículo funcional	82
Tabla 5.2	Principios metodológicos	83
Tabla 5.3	Dimensiones de la atención	87
Tabla 5.4	Procesos de la educación de la atención	89
Tabla 5.5	Dimensiones de la percepción	92
Tabla 5.6	Procesos involucrados en la educación de la percepción	93
Tabla 7.1	Fortalezas y debilidades en el área motora	131
Tabla 7.2	Fortalezas y debilidades en el área cognoscitiva	132
Tabla 7.3	Fortalezas y debilidades en el área social	133
Tabla 7.4	Fortalezas y debilidades en el área comunicativa	134
Tabla 7.5	Fortalezas y debilidades en el área hábitos básicos de auto-cuidado	135
Tabla 7.6	Principales necesidades del niño y formulación de prioridades	138
Tabla 7.7	Adecuaciones de acceso	140
Tabla 7.8	Adecuaciones en la metodología	141
Tabla 7.9	Adecuaciones en la evaluación	142
Tabla 7.10	Adecuaciones en los propósitos y contenidos	144
Tabla 7.11	Avance Mensual del alumno	153

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue la realización de adecuaciones curriculares para apoyar a un niño con parálisis cerebral y discapacidad intelectual que estaba integrado al aula regular en quinto año de primaria, debido a las características de las necesidades educativas especiales que presentaba el alumno las adecuaciones curriculares realizadas fueron significativas; dando como resultado la elaboración de un currículo funcional. Se trabajó durante el ciclo escolar 2006-2007 en un colegio particular de la delegación Cuajimalpa. La investigación constó de cuatro fases, en la primera se realizó una evaluación psicopedagógica inicial, para la que se aplicaron dos instrumentos el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual y el Documento Individualizado de Adecuación Curricular, la información obtenida de estos documentos fue complementada mediante entrevistas y observaciones directas a los miembros de la comunidad escolar; estableciéndose las prioridades en cuanto a las áreas evaluadas. La segunda fase consistió en la elaboración de un programa para el desarrollo de habilidades instrumentales básicas, para lo cual se tomaron en cuenta los objetivos y contenidos establecidos en el DIAC inicial, preescolar y primer grado de primaria. La aplicación del programa dentro de un aula de apoyo y la orientación a profesores de aula regular conformó la tercera fase. Finalmente la cuarta fase consistió en la evaluación de la intervención realizada tomando en cuenta los avances observados en el alumno, dicha evaluación se realizó de manera continua durante el ciclo escolar. En general, los resultados fueron satisfactorios impactando principalmente en dos áreas, la cognitiva y la social. En cuanto a la primera el alumno adquirió conocimientos referentes a lectura y cálculo instrumental; mientras que sus habilidades sociales denotaron una importante mejoría pues incrementó su participación y colaboración en tareas y actividades realizadas en el contexto escolar.

INTRODUCCIÓN

La educación especial desde una perspectiva moderna no tiene más de 50 años; entendiéndola por perspectiva moderna su conceptualización como un sistema integrador, incluyente de la heterogeneidad sea cual sea su origen.

Hoy en día nos encontramos lejos de los homicidios de las personas que presentaban alguna discapacidad que se cometían en Grecia o Roma y estamos en camino de alejarnos de la atención exclusivamente clínica o terapéutica que se les ha brindado durante los últimos años (Rye y Skjorten 1990; Verdugo, 2003).

Poco a poco se han ido dando los primeros pasos hacia una evolución y revolución, donde lo fundamental ya no es la discapacidad en sí, sino las necesidades educativas especiales que la población presenta. El foco de atención ha ido cambiando, pues en lugar de dar cuenta solo de las “deficiencias que una persona pueda tener” y atenderla en consecuencia, lo importante ahora son sus capacidades y cómo el desarrollo de estas puede propiciar que el alumno se adapte mejor al medio en el que se desenvuelve (SED, 2004).

En nuestro país se ha buscado dar también este cambio de perspectiva, actualmente el sistema educativo mexicano busca garantizar un acceso a la educación universal, justo y equitativo, lo que se traduce en la creación de un sistema que tiene como objetivo brindar los servicios necesarios, en los espacios y tiempos en que la población los solicite, dando respuesta a la heterogeneidad.

Pero como en todo cambio, la modificación en el paradigma educativo implica un conjunto de retos, algunos que ya se conocen y otros que están por descubrirse, pues la integración educativa no es sólo la inserción física de una persona en un ambiente; es propiciar oportunidades para el aprendizaje, y prepararse para poder enseñar; son cambios en los que participa toda la comunidad escolar, son modificaciones de espacios, tiempos, objetivos, contenidos, métodos, etc.

Uno de los elementos que ayudan en este proceso de integración es el desarrollo de un currículo flexible, el cual permite la creación de Programas Educativos Individualizados que responden a las necesidades de cada uno de los alumnos.

La realización de un programa educativo individualizado implica una serie de pasos, sin embargo, no son pasos que sigan una línea recta, se trata más bien de un proceso en espiral, en donde en ocasiones es necesario regresar continuamente al inicio para seguir haciendo las modificaciones pertinentes ante las distintas necesidades educativas especiales que va presentando el alumno.

No obstante, en nuestro país aún son pocas las escuelas que realmente cuentan con la información, los recursos y apoyos necesarios para realizar una integración educativa exitosa y muchos menos los casos en los que se exponen experiencias de integración educativa de personas con necesidades educativas especiales múltiples.

Dentro de la población que presenta varias necesidades educativas especiales están las personas que tienen parálisis cerebral, pues a la discapacidad motora que la caracteriza, se pueden asociar otro tipo de trastornos como son: discapacidad intelectual, defectos visuales, auditivos, de comunicación y de lenguaje (Telford y Sawrey, 1973). Por todo esto la atención educativa de estos alumnos, en muchas ocasiones, implica una modificación curricular significativa, es decir, cambios en los contenidos, tiempos y objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El reto de enseñanza con las personas con diversas necesidades educativas especiales, es lograr desarrollar y brindar al alumno herramientas y conocimientos que le permitan y ayuden a adquirir competencias necesarias y funcionales que propicien su adaptación y progreso en su medio social.

La presente tesis busca dar cuenta de una experiencia práctica educativa y de los desafíos que implican el desarrollo de una propuesta de intervención educativa la cuál tiene entre sus objetivos el favorecer el desarrollo de habilidades instrumentales básicas (lectura y cálculo) y habilidades adaptativas en un alumno con parálisis cerebral y discapacidad intelectual, integrado en una escuela regular.

El desarrollo de una propuesta de intervención que diera respuesta a las necesidades educativas especiales que presenta un alumno como el que aquí nos ocupa: problemas de motricidad gruesa y fina, discapacidad intelectual, falta de un método sistemático de comunicación, por mencionar algunas; implicó la superación de retos; el primero de ellos fue el establecer una relación empática con el niño, y reconocer sus formas de expresión; una vez alcanzado este punto se prosiguió a realizar una evaluación psicopedagógica, que aunada a información recopilada a través de entrevistas, observaciones, etc., nos permitió

determinar el nivel de desarrollo del alumno en las distintas áreas evaluadas, a saber: motora, cognoscitiva, social, comunicativa y hábitos básicos de auto-cuidado; así como sus fortalezas y debilidades en cuanto a las mismas; su forma de aprendizaje y su motivación por hacerlo, etc.

A partir de los resultados obtenidos se pudieron priorizar las necesidades educativas especiales del alumno y determinar qué, cómo y cuándo enseñar, todo esto fue plasmado en un programa educativo individualizado en el cual se destacaron los elementos funcionales de aprendizaje en los aspectos básicos de lectura y matemáticas (habilidades instrumentales básicas) así como sus precurrentes (atención y habilidades perceptivo-discriminativas). La enseñanza de los contenidos establecidos se realizó a través de material adecuado y específico, el cual fue seleccionado conforme a los intereses del alumno.

Debido a que las adecuaciones curriculares requeridas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumno fueron significativas, el programa educativo individualizado fue aplicado dentro de un aula de apoyo. El personal docente regular era informado y orientado sobre los aprendizajes desarrollados y adquiridos dentro de este espacio, al mismo tiempo se les brindaba orientación sobre actividades que podían llevarse a cabo en el aula regular que reafirmaran los conocimientos adquiridos. Por otra parte se desarrollaron y aplicaron estrategias para favorecer el desarrollo de habilidades socio-adaptativas en el alumno, y se brindó orientación a los profesores del aula regular en cuanto al abordaje del alumno dentro del salón de clases.

Así pues, se hace evidente que la integración educativa implica un trabajo arduo y en ocasiones complicado, el cual puede ser aún más difícil cuando no se cuenta con la información, recursos y apoyos necesarios, o cuando nos enfrentamos a una población regida por la ignorancia, por lo que otro de los objetivos de este trabajo es informar y sensibilizar a los miembros de la comunidad (en especial la comunidad educativa) para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad ante la integración de niños con necesidades educativas especiales para que así logren el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivo.

El presente trabajo consta de 8 capítulos, el primero de ellos: *Integración Educativa* tiene como objetivo brindar una perspectiva histórica y actual sobre principios bajo los cuales se ha abordado el paradigma de integración educativa; en él además se incluye, una revisión general sobre los esfuerzos y experiencias que se han llevado a cabo en América Latina y en México en el campo de la integración educativa.

En el segundo capítulo denominado *Programa Educativo Individualizado* se hace énfasis sobre la importancia del currículo escolar y sus adecuaciones (adecuaciones de acceso y en los elementos), pues la realización de las adecuaciones curriculares pertinentes son un elemento prioritario y primordial cuando se trata de dar una respuesta acertada a las necesidades educativas especiales de un determinado alumno.

El tercer y cuarto capítulo *Parálisis Cerebral y Discapacidad Intelectual* respectivamente tienen como objetivo brindar al lector un panorama general sobre dos discapacidades que comúnmente se encuentran entrelazadas, cuya presencia simultánea nos enfrenta a necesidades educativas especiales que por lo general son significativas. Cuando nos enfrentamos a este tipo de necesidades, lo que debemos desarrollar es un currículo funcional el cual es un programa que tiene como objetivo promover en el alumno la adquisición de habilidades funcionales y básicas (habilidades instrumentales básicas) que faciliten su adaptación en los ambientes en los cuales se desenvuelve: de aquí el por qué de nuestro quinto capítulo denominado *Currículo Funcional*, en donde además de abordar los principios metodológicos a los cuales se alinea un currículo de esta índole, se hace referencia a las habilidades instrumentales básicas concernientes a la atención, percepción-discriminación, lectura y cálculo.

En el sexto capítulo *Metodología*, se hace una descripción detallada sobre los objetivos, el participante, los escenarios, el diseño y el procedimiento que se siguieron para elaborar este trabajo; este capítulo es seguido del capítulo *Resultados*, dónde se plasman los resultados en cuanto a las fases establecidas en el procedimiento a saber: evaluación inicial, desarrollo de programa de intervención, intervención en el aula de apoyo y evaluación final. Finalmente el octavo capítulo: *Conclusiones* tiene como objetivo dar cuenta de las limitaciones a las cuales nos enfrentamos al realizar este trabajo, así como de las sugerencias que se proponen para estudios posteriores.

CAPÍTULO 1

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se expone una visión general sobre el desarrollo de los conceptos que subyacen al paradigma de “integración educativa”, pues el cambio a una respuesta educativa integradora es un proceso de impacto socio-cultural importante, que se ha desarrollado a lo largo de varias décadas.

Por otra parte, se exponen algunos cambios que la integración ha procurado sobre el sistema educativo de distintos países incluyendo a México, y las modificaciones y retos que implica el brindar una atención educativa en un ambiente regular a personas con algún tipo de discapacidad.

1.1 Principios Generales de la Integración Educativa

Principio de Normalización

La concepción actual de la educación especial como un sistema integrador es de origen reciente, pues hasta hace apenas 5 décadas la educación especial era concebida como un sistema paralelo de la educación general el cual basaba su atención a personas con alguna discapacidad principalmente en un diagnóstico médico.

Es hasta mediados del siglo XX, entre los años 50 y 70 cuando se desarrolla un proceso complejo y multidimensional de carácter socioeducativo el cual tiene un fuerte impacto sobre la Educación Especial, la cual deja de concentrarse en las características propias de alguna discapacidad y se ocupa en su lugar de las barreras que existen en cuanto a las oportunidades que tienen los niños con necesidades educativas especiales en el aprendizaje (Booth y Ainscow en Ainscow y Kaplan; 2005).

En 1959, en Dinamarca, se inicia un rechazo por parte de las asociaciones de padres de familia hacia las escuelas de Educación Especial; este movimiento es apoyado administrativamente por Bank-Mikkelsen, director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental (Bautista, 2002).

En el mismo año (1959) el país escandinavo incorpora a su legislación el concepto de *normalización* entendiéndolo como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”.

Otro precursor de las actuales concepciones en el campo de la integración educativa es el sueco Bengt Nirje, quien en 1969 como director de la Asociación Sueca pro Niños Deficientes, sistematiza y enriquece el principio, extendiendo su popularidad más allá del norte de Europa. Este autor define el principio de normalización como “la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales de la sociedad” (Bautista, 2002).

Ambas formulaciones la de Nirje y la de Bank-Mikkelsen se orientan al campo de las personas con discapacidad intelectual; pero a diferencia de Bank-Mikkelsen, Nirje enfatiza en los medios y métodos para conseguir el objetivo pretendido, remarca la necesidad de que las instancias sociales sean facilitadoras para que todas las personas, sean cuales sean sus características individuales, participen en este proceso.

En la década de los 70's se extiende el concepto de normalización por toda Europa y América del Norte. En Canadá el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental publica el primer libro sobre el principio de normalización, su autor Wolf Wolfensberger interpreta y enriquece el concepto definiéndolo como el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles.

Esta formulación del principio de normalización evidencia que el concepto puede ser aplicado de forma generalizada a otro tipo de personas con discapacidad, distintas a los que presentan discapacidad intelectual. Por otra parte hace hincapié tanto en los medios, como en los objetivos de la normalización.

En general, a pesar de las variaciones manifiestas en las distintas aproximaciones conceptuales al principio de normalización en todas ellas se destaca la defensa del derecho que tienen todos los ciudadanos, sean cuales sean sus características y particularidades personales de gozar de los entornos normales de bienestar social. En este sentido se alude a la necesidad de que las personas diferentes o marginadas abandonen sus condiciones y formas de vida segregadas y separadas de la comunidad y se incorporen activamente en todos los ámbitos de la vida social.

Desde esta perspectiva, la ideología de la normalización se concreta en distintos postulados caracterizados por los siguientes rasgos:

1. La creencia que todas las personas, independientemente de su edad, tipo o grado de "deficiencia", tienen la capacidad de aprender y enriquecerse en sus procesos de desarrollo humano.
2. El hecho de ser persona, al margen de la edad, la raza, el nivel socioeconómico, las características personales, etc. otorga a todos los mismos derechos humanos y legales.

3. La “normalización” presupone un proceso de aceptación del otro (independientemente de sus características personales y socioculturales) que exige al contexto ofrecer servicios que posibiliten el desarrollo máximo de las potencialidades de todos los ciudadanos.

Principio de Sectorización

Este es un principio que se deriva de su homólogo normalización, el cual implica acercar los servicios al lugar donde se realiza la demanda. Sectorizar, es entonces, un principio organizativo que tiene como objetivo descentralizar los servicios acercándolos al sector sociogeográfico que así lo requiera.

El principio de sectorización de servicios es la aplicación del principio de normalización a la realidad geográfica donde residen las personas con discapacidad, con el objetivo de prestar servicios a quienes lo necesiten y donde los requieran. Se trata de responder a las necesidades de los individuos en el entorno en que viven.

Así pues, este principio se refiere a la necesidad de que las personas con “deficiencia” disfruten de los servicios de la comunidad en su ambiente natural, y no que, bajo el argumento de una mayor calidad y especificidad de las prestaciones, se les aleje de su entorno o se les segregue en instituciones especializadas (Bautista, 2002).

Principio de Integración

Una de las consecuencias de gran impacto social que se origina de los principios de normalización y sectorización es el referente al ámbito de las relaciones entre las personas el cual toma el nombre de *integración*.

En 1968 Dunn (citado en Bautista, 2002) precursor del movimiento de integración, puntea cuatro razones con el objetivo de señalar la injustificada creación de las aulas de Educación Especial:

1. Los niños con discapacidad intelectual pueden hacer lo mismo en aulas ordinarias y/o segregadas. Hace notar que hay poca evidencia de que la programación de clases especiales es más beneficiosa para niños con discapacidad intelectual.

2. El etiquetaje de un niño como “retrasado mental” reduce la expectativa que el maestro pueda tener de sus posibilidades de éxito.
3. Las aulas segregadas son objeto de discriminación racial.
4. Los avances concernientes al diseño de Programas Curriculares Individualizados evidencia la heterogeneidad, la cual permite a cada alumno ajustar su velocidad en el aprendizaje en función de sus propias capacidades.

Por su parte, Bengt Nirje (citado en Bautista, 2002), pionero que lucha por la no segregación de la población con “deficiencias,” diferente o marginada, plantea que la integración y la sectorización son condiciones esenciales para que se dé origen a la normalización.

Para Nirje 1976 el principio de integración tiene como finalidad lograr que las relaciones entre los individuos estén basadas en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores.

De Lorenzo 1985 (citado por Van Steenlandt, 1991) plantea que “la integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están aisladas de nosotros”. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes.

Ahora bien, con un foco más centrado en el campo educativo, se han propuesto distintas definiciones referentes al principio de integración.

Por su parte, Birch 1974 (citado por Bautista, 2002) define a la Integración Escolar como un proceso unificador entre las educaciones ordinaria y especial, cuyo objetivo es brindar servicios a la población en base a sus necesidades de aprendizaje.

Kaufman (citado por Sáenz del Río, 1985) define a la integración en el marco educativo como “referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración, requiere de una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.”

La integración supone que:

1. Un niño que se escolariza por primera vez y que por sus características puede ser dirigido a un centro especial, es acogido en el centro ordinario.
2. Niños que están en centros especiales pasan a centros ordinarios en alguna de las modalidades de integración.
3. Niños que están de tiempo total en una unidad de educación especial en un centro ordinario son incorporados paulatinamente al aula ordinaria.
4. Alumnos que se encuentran en el aula ordinaria y que en otras circunstancias pasarían a un lugar más restrictivo-aula especial o centro específico-continúan en el aula ordinaria.

(Bautista, 2002)

1.2 Niveles de Integración Educativa

A lo largo del tiempo han surgido distintos modelos que exponen diversos niveles de integración educativa, cada uno de ellos con características particulares. En el presente apartado se expondrán tres de estos modelos, con el fin de dar una perspectiva más amplia sobre la integración educativa.

El primer modelo propone distinguir siete niveles de integración conforme a una estructura organizativa descendente, donde el primer nivel es el más integrador, mientras que el último es el menos; el segundo modelo, hace un análisis sobre las diferentes posibilidades de educación especial, en él se distinguen siete niveles o posibilidades; finalmente, en el tercer modelo, que es el más aceptado, se plantea una división de cuatro niveles, la cual responde a una lógica conforme a la interacción que establece la persona con necesidades educativas especiales en relación a su medio (Marchesi, Coll y Palacios, 1996).

Uno de los principales exponentes del primer modelo es Deno (Deno, 1970 citado en Marchesi, Coll y Palacios, 1996) en él se describe un sistema en cascada, el cual está compuesto por 7 niveles de integración (figura 1). La importancia de este enfoque radica en gran medida a que pone énfasis en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no en las clásicas taxonomías de la discapacidad (Marchesi, Coll y Palacios, 1996).

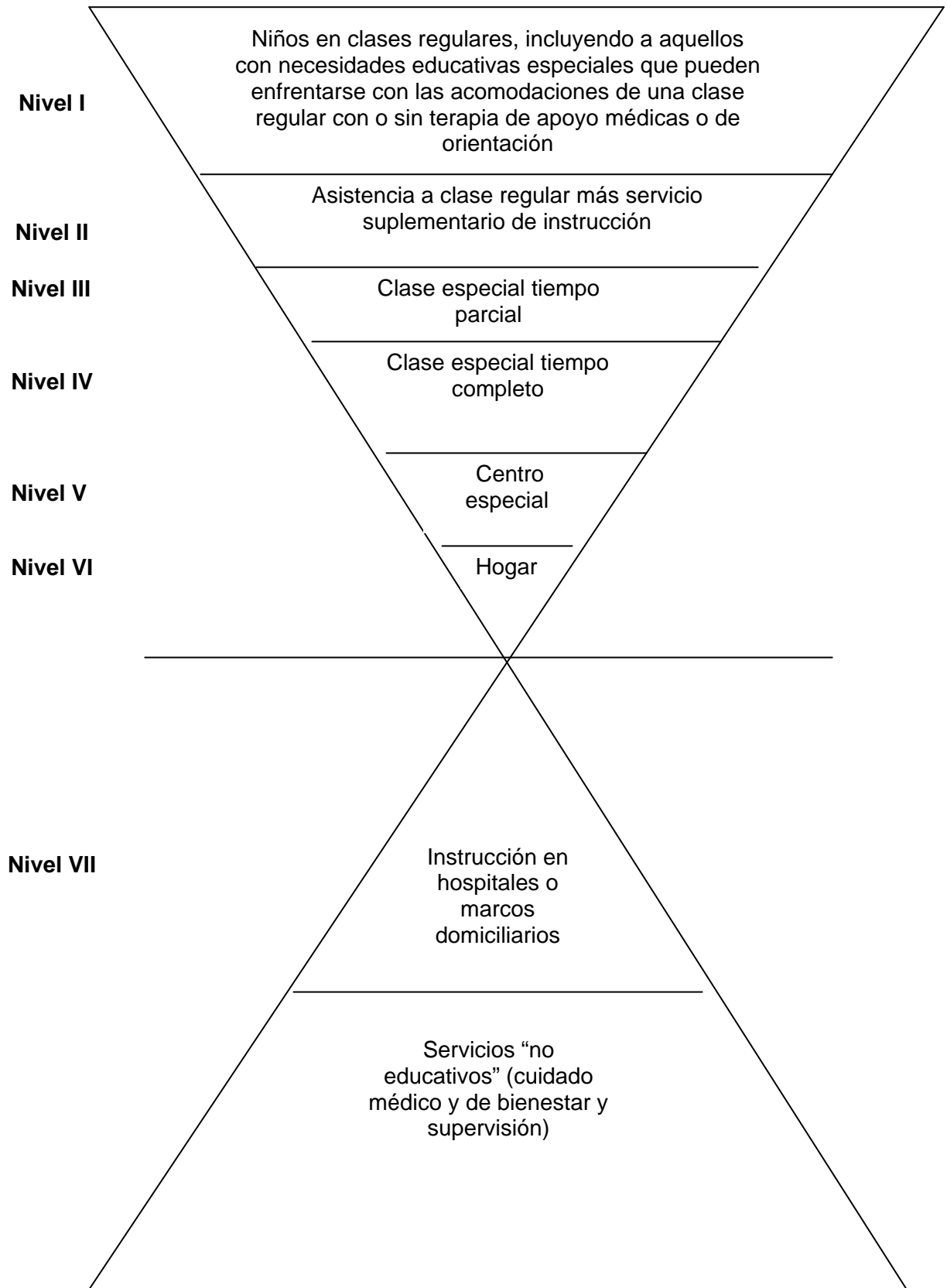


FIGURA 1. 1 Niveles en el proceso de integración (Deno 1970; tomado de Marchesi, Coll y Palacios 1996).

El segundo modelo es propuesto por Hegarty, Pockligton y Lucas (Hegarty, Pockligton y Lucas 1981; citados en Marchesi Coll y Palacios, 1996) este modelo da cuenta de las diferentes posibilidades educativas a las que puede tener acceso una persona con necesidades educativas especiales (tabla 1.1).

TABLA 1.1 DISTRIBUCIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

-
- | | |
|-------------|---|
| A. | Clase ordinaria sin apoyo. |
| B. | Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal. |
| C. | Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de la clase. |
| Di. | Clase ordinaria como base, tiempo parcial en la clase especial. |
| Dii. | Clase especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial. |
| E. | Clase especial tiempo completo. |
| F. | Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial. |
| G. | Colegio especial a tiempo completo |
-

La opción A, clase ordinaria sin apoyo, es claramente excepcional cuando se trata de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que normalmente son alumnos que requieren un apoyo complementario.

La opción B es la más integradora, ya que el alumno recibe en la clase las ayudas necesarias, ya sea a través de un maestro tutor o de un maestro de apoyo, por lo que se mantiene todo el día en contacto con sus compañeros.

La opción C, clase ordinaria y atención en aula aparte por el especialista, puede realizarse de forma individual o en pequeños grupos con necesidades semejantes. El nivel de integración alcanzado, en este caso, depende del número de horas que estén en los dos lugares. Cuando el trabajo del especialista se realiza en grupo durante parte de la jornada al mismo grupo de alumnos, la opción elegida es la D, cuyas dos alternativas ponen el acento bien en el aula de educación especial, o bien en el aula ordinaria.

La opción F, parte del tiempo en la escuela especial y en la escuela ordinaria, trata de conjugar la atención especializada al alumno en el centro específico con su integración en el centro ordinario. Sus ventajas frente al tipo G no deben hacer olvidar los problemas que se le plantean al alumno para integrarse en un aula o en unas actividades en las que sólo participa unas horas.

Esta misma dificultad debe tenerse en cuenta en aquellas otras opciones indicadas anteriormente, en las que el tiempo del alumno se distribuye entre dos aulas, aunque aquí las posibilidades de interacción social son mayores al compartir todas las horas de ocio: deportivas, culturales, comedor, etc.

Finalmente las opciones E y G son las menos integradoras para un alumno con necesidades educativas especiales.

Por último, en función de la interacción que establece la persona con discapacidad en relación con su medio; la integración educativa se divide en 4 grados o niveles, los cuales son:

1. Integración Física.
2. Integración Funcional.
3. Integración Social.
4. Integración Societal.

Integración Física.

Se caracteriza por la participación y comunicación escasa del individuo dentro de su entorno. Esta integración es extensible dentro del ámbito educativo a la construcción de Centros de Educación Especial junto a Centros Ordinarios, pero con una organización segregada. Solo se comparten espacios comunes, como patios y comedores.

Integración Funcional.

Se produce para cuando el niño con discapacidad desarrolla las mismas actividades que sus compañeros o muy similares (Labregère, 1987; citado en Sánchez, 1997). Existen tres subniveles en dicha integración:

1. *Co-utilización de recursos o utilización compartida:* cuando los alumnos con capacidades distintas comparten con los alumnos de centros ordinarios instalaciones comunes, pero en momentos diferentes.
2. *Utilización simultánea:* los servicios son utilizados a la vez por alumnos con y sin discapacidad.

3. *Cooperación*: cuando se establece una relación activa entre ambos grupos en la utilización de los mismos recursos.

Integración Social.

Se produce cuando la persona con discapacidad forma parte real del grupo, manteniendo intercambios significativos con sus compañeros, beneficiándose de la solidaridad y de la acción mediadora de otros sujetos del grupo, llegando a experimentar la sensación de pertenecer al mismo grupo (Labregère, 1987 en Sánchez, 1997).

Integración Societal.

Hace referencia a la “integración societal” (o a la comunidad) considerándola como el último peldaño de la integración al conseguirse las mismas condiciones, atribuciones y obligaciones que cualquier otro ciudadano (Monereo, 1985).

A partir de los modelos antes expuestos, se puede inferir que la integración educativa no es una decisión de todo o nada, si no que es un proceso de varios niveles, a través de la cual se busca que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos.

La integración educativa es un derecho que debe ser respetado que implica la flexibilización del proceso enseñanza-aprendizaje, buscando con ello una mayor calidad en la educación, que considere las particularidades que presenta cada alumno al realizar dicho proceso, así como las peculiaridades de su entorno familiar y socio-educativo, todo esto con el propósito de formar escuelas abiertas a la diversidad, con una visión ampliada de la educación dando atención a las necesidades educativas especiales que presenta su población (Luque y Romero, 2002). En términos generales, según Van Steenlandt la integración educativo-escolar se refiere al proceso de educar-enseñar juntos a niños con y sin discapacidad durante una parte o en totalidad del tiempo. De preferencia, se inicia al nivel de enseñanza preescolar continuando hasta la formación profesional o los estudios superiores (Van Steenlandt, 1991).

1.3 Experiencias de Integración Educativa en América Latina

La atención educativa a personas con necesidades educativas especiales en espacios regulares es un movimiento que se ha ido expandiendo alrededor del mundo. Actualmente, la integración educativa ha sido posible a partir del establecimiento de distintos programas propuestos inicialmente para escuelas de enseñanza básica y posteriormente para la escuela secundaria.

La integración educativa ha puesto de manifiesto que la atención a la diversidad es un proceso complejo, que a pesar de los esfuerzos no se han cubierto la totalidad de los objetivos, sin embargo ha representado un cambio importante en el panorama educativo. Por ello se atraviesa actualmente por un cambio ideológico que transforma la integración en inclusión de las minorías basados en los principios propuestos por la UNESCO (UNESCO, 2003; en Romero y Lauretti, 2006).

Los países de América latina como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México y Uruguay no son la excepción de este cambio, sin embargo, la adopción de planteamientos integradores en educación en estas naciones ha sido difícil; el primer elemento desencadenante es la carencia de recursos: la inexistencia de escuelas o la insuficiencia de las instalaciones, la falta de maestros o la ausencia de personal competente, la carencia de material didáctico y la ausencia de apoyos, por lo que los esfuerzos que se realizan en estos países son insuficientes para establecer la integración. A pesar de que los avances que se han logrado en el ámbito educativo no se equiparan a los alcanzados en países que poseen mayores recursos económicos y que la difusión de material que contiene experiencias educativas es escaso, se considera importante hacer referencia a los logros realizados en estos países, situando los esfuerzos y destacando las acciones en pro de una mejor calidad de vida (Romero y Lauretti, 2006).

Es por ello que en este apartado se expondrán experiencias sobre integración educativa que se han llevado en países latinoamericanos, pues la cercanía que tienen con México, así como la similitud de condiciones culturales, sociales y económicas en general, nos permite tener una visión más amplia y completa sobre la situación actual de la integración educativa en países en vías de desarrollo.

En lo que respecta a Argentina, se encontraron dos investigaciones, la primera efectuada por Felice (2004), en donde se estudiaron las adaptaciones curriculares a efectuarse en la escuela común, planteado que los docentes planifican y desarrollan las estrategias para llegar a todos los alumnos de forma que sean útiles para atender las diferencias individuales, esto se aplicó en la integración de una niña con síndrome de Down para la cual se realizaron las adaptaciones necesarias y se tuvo un seguimiento por parte del docente integrador, la realización de un buen programa educativo individualizado, la colaboración y respaldo de la familia, así como la del resto de la comunidad educativa, fueron factores cruciales para que la alumna alcanzara un buen nivel académico. La otra investigación se refiere a la integración de niños con necesidades educativas especiales a través de la tecnología (Mori, 2002), en ella se presentan varias experiencias entre las que se encuentran: el uso del teclado como medio de comunicación en niños sordomudos, el uso de la computadora para el aprendizaje de niños con síndrome de down, un lector de pantalla o magnificador de caracteres para usuarios con deficiencias visuales; mostrando a las nuevas tecnologías como una herramienta útil en la atención para la educación, pues su uso permite una renovación pedagógica en los aprendizajes, logrando que estos sean adquiridos de una manera interactiva y significativa.

Brasil esta representado por dos experiencias de integración, en una de ellas se integraron tres estudiantes con discapacidad intelectual y se estudió la interacción con sus compañeros (Batista, 2004) encontrando que estos alumnos fueron menos aceptados por sus pares, pasando la mayor parte del recreo solos, mostrando dificultades para mantener contactos. Contrariamente la otra experiencia donde se integraron dos niños con parálisis cerebral a la escuela regular se observaron actitudes solidarias en la comunidad escolar y el desarrollo de valores de respeto; la convivencia de los niños de forma natural hizo disminuir los prejuicios paternos (Lins, Araujo, Jiménez, Gómez y Linares, 2004).

En cuanto a Chile podemos hacer referencia a tres experiencias que nos hablan de los avances dentro de el campo de la integración educativa, en la primera de ellas (Blanco y cols., 2003), se estudia la integración en nueve instituciones de tres regiones de este país, donde se encontró que en el proceso de integración existen numerosas dificultades, la cuales aluden principalmente al propio cambio de pensamiento y de concepciones, sobretudo, la de que todos los niños son iguales y aprenden de la misma forma. A pesar de ello, las experiencias muestran como es que se es capaz de dar respuesta a las necesidades de los alumnos a través de diferentes estrategias.

Otra de las investigaciones Durcudoy (1999) da cuenta de la elaboración de un programa educativo para la primera infancia y su incorporación como alternativa metodológica para el desarrollo de niños integrados con síndrome de Down, efectuando acciones estimuladoras directas e indirectas en la más temprana edad, disminuyendo el retraso psicomotor en los niños que asisten a centros comunes de educación preescolar.

La tercera investigación se refiere a los niños con necesidades educativas especiales de los sectores pobres (Lurraquivel, 1995) para los cuales fue necesario desarrollar criterios de abordaje para su integración a los jardines infantiles, contando con el apoyo de los padres, educadores y equipos técnicos regionales.

Dos estudios describen la experiencia en Colombia. Vélez, Álvarez y Ochoa (1999) muestran la integración de 18 niños con síndrome de Down al preescolar, desarrollando una metodología de estimulación adecuada para el funcionamiento intelectual y las habilidades adaptativas, consideraciones físicas de salud, promoviendo la flexibilización del currículo y la intervención en el desarrollo de todas las áreas. El segundo documento (Prada, 1999) plantea la experiencia de integración en una escuela de niños con retraso mental donde la implementación de talleres permite la apertura de empresas y se involucra a los sujetos con su estado natural y social en condiciones de equidad.

En relación a los estudios efectuados en Uruguay, se encontraron dos, en el primero de ellos, Scuro, Salomón y Molina (1997) evaluaron la inclusión de niños y jóvenes con síndrome de Down en una institución católica, donde se efectuaron estrategias para implementar el principio de integración educativa, prestando realce a la calidad de vida de la persona con discapacidad, demostrando que las personas con síndrome de Down son capaces de efectuar diversas tareas por lo que es posible fijarles límites, además confirma que la sensibilización de la comunidad juega un papel predominante. En la otra investigación, Gallardo (1996), se estudiaron las concepciones de los maestros sobre la integración de niños con necesidades educativas especiales, obteniendo que los maestros poseen dos concepciones de integración, una que considera los afectos y las características educativas y otra basada en las habilidades cognitivas, pero en líneas generales los maestros se consideran comprometidos con la integración a pesar de que para el momento y según su parecer el gobierno uruguayo no ha informado ni formado lo suficiente sobre la nueva visión de la educación.

Así pues, con lo expuesto en los párrafos anteriores, podemos hacer una inferencia sobre la situación que se vive en distintos países latinoamericanos en cuanto a la integración educativa. Sin embargo consideramos importante realizar una descripción más amplia con lo que respecta a este proceso en nuestro país, México, y los cambios que le subyacen; para tal fin se desarrolló el siguiente apartado.

1.4 Integración Educativa en México

Cuando se empieza a hablar de integración educativa, lo que se inicia es un lento proceso dirigido a incorporar a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco de atención dada por la escuela común.

La integración educativa implica pues, un cambio de perspectiva hacia la educación especial; ésta ya no se entiende como la educación de un tipo de personas, sino como el conjunto de recursos puestos a disposición del sistema educativo que permitan la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos en el entorno menos restrictivo posible. Las personas con necesidades educativas especiales pueden estudiar en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios, (Marchesi, Coll y Palacios, 1996; Verdugo, 2003; Luque y Romero, 2002)

En México, este proceso incluyente se comienza a promover de manera más precisa a partir de 1993 con la Ley General de Educación, la cual en su artículo 41 señala que la educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además, establece que la educación especial procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para una autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo, para aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular (SEP, 2002).

A partir de 1993 -como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios, lo que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de la educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Así pues, los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en un servicio separado del resto de la población infantil y de la educación básica general. La educación especial deja de ser un subsistema independiente y se asume como apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la educación especial y la educación regular (Macotela, 1999).

En segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios de educación básica a los niños que lo requerían, reconociendo su derecho a la integración social y su derecho a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promueve la reorganización de los mismos. Esta reorganización se realiza del modo siguiente:

1. Los servicios escolarizados de educación especial se convierten en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”.
2. Se establecen las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) cuyo propósito es el promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular; igualmente, se promueve la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para jardines de niños.
3. Surgen las Unidades de Orientación al Público (UOP), las cuales buscan brindar información y orientación a padres de familia y maestros

Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos, al comenzar el siglo XXI la educación en el país aún enfrenta problemas graves que impiden que las niñas, los niños y la juventud ejerzan plenamente su derecho a una educación de calidad pues aún con la expansión de la cobertura y del aumento del promedio de escolaridad de la población –que constituyen notables logros – no sólo no se ha alcanzado la justicia educativa sino que la brecha entre la población marginada y el resto de la población nacional ha crecido al paso del tiempo:

mientras un sector de la población alcanza cada vez más altos grados de escolaridad subsisten sectores de la misma que no acceden a la educación básica, dentro de este grupo de personas se encuentran aquellas que presentan necesidades educativas especiales.

Para el año 2000 la Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que alrededor del 10% de la población presenta algún tipo de discapacidad. En México conforme a los resultados obtenidos por el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI, 2000) existen más de 2, 700,000 niños con algún signo de discapacidad; de estos 1, 800, 000 reportan tener un solo tipo de discapacidad, de lo que se puede inferir que 900,000 presentan más de una necesidad educativa especial (Escobedo, 2001).

TABLA 1.2 PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD
SEGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD

Tipo de Discapacidad	Porcentaje
Motriz	45.3
Auditiva	15.7
Lenguaje	4.9
Visual	26.0
Mental	16.1
Otra	.7

NOTA: La suma de los distintos tipos de discapacidad es mayor a cien por la población que presenta más de un tipo de discapacidad. INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

A pesar de la incidencia de niños con necesidades educativas especiales, para el ciclo escolar 2001-2002 los servicios de educación especial prestaron asistencia en sus diversas modalidades a 525,232 niños, de los cuales sólo el 21% presentó alguna discapacidad. Esta diferencia entre las solicitudes y el número de niños registrados muestran la insuficiente atención que se imparte bajo los principios de integración. Sólo el 8% de las escuelas de educación inicial y básica reciben algún apoyo de los servicios de educación especial.

A pesar de los esfuerzos hechos en nuestro país, estas dificultades han perfilado el camino de la integración en nuestro país como tortuoso y algunos estudios han planteado que para que la integración educativa realmente ocurra se requieren reformas adicionales de carácter formal, jurídico y reglamentario que den lugar al establecimiento de políticas en el ámbito de la educación regular y de las necesidades educativas especiales y acciones de carácter

técnico pedagógico: definición de competencias y atribuciones concurrentes, así como el establecimiento de mecanismos de intervención, asegurando una integración educativa exitosa, caracterizando a las escuelas por su preocupación por satisfacer las necesidades educativas de todos, independientemente de su condición física, social, religiosa, raza, sexo o color (Casillas, 1999).

1.4.1 Experiencias de Integración Educativa en México

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, la incorporación de personas con necesidades educativas especiales se ha convertido en una prioridad, requiriendo para ello cambios educativos significativos tendientes a favorecer un enfoque de educación integradora creando oportunidades de acceso a las escuelas a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad que les permitan participar y desarrollar sus capacidades, habilidades y actitudes dentro de un ambiente lo menos restrictivo posible.

México no es la excepción en el grupo de países que están haciendo esfuerzos para dar una respuesta educativa en pro de la integración; es por ello que con el propósito de lograr este objetivo, en el año 2002, se pone en marcha el programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa quienes junto al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) llevaron a cabo en el año 2005, el primer concurso nacional de “Experiencias Exitosas de Integración Educativa”, el cual tuvo como objetivo el dar cuenta de los esfuerzos y logros que se han hecho en nuestro país en este campo.

Para dicho concurso se recopilaron un total de 207 experiencias procedentes de 21 entidades, todas ellas reflejando la gran labor de los docentes, de los equipos de apoyo de educación especial, de la participación de la comunidad y del compromiso de los padres de familia.

Las experiencias en general nos permiten percatarnos que la presencia de necesidades educativas especiales es una condición que abarca un espectro extenso de situaciones y necesidades; el conocerlas todas y darles una respuesta educativa adecuada es una tarea compleja, la cual requiere del esfuerzo y la colaboración de un equipo, mismo que esta conformado por personas que poseen distintos saberes y experiencias (profesores regulares y de apoyo, padres de familia, alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas

especiales), cuyos miembros son interdependientes y trabajan juntos para lograr una meta en común, ofrecer una respuesta educativa adecuada a la población que así lo requiere.

Así pues, el papel que juegan todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar es crucial al hablar de integración educativa, para dar cuenta de ello, a continuación se exponen algunas funciones, beneficios y requisitos que se hallaron en común en la mayoría de las experiencias revisadas.

Por su parte el personal docente tanto *regular* como de *apoyo*, deben estar en continua comunicación puesto que el papel de ambos se desarrolla dentro de un mismo espacio, el contexto escolar. Es por ello que sus metas y objetivos se encuentran estrechamente entrelazados, por lo que comparten metas y objetivos en común como son:

- Promover alternativas y técnicas de integración, pues no siempre la comunidad se encuentra abierta a la diversidad.
- Poner en marcha estrategias psicopedagógicas de interacción que permitan al alumno con necesidades educativas especiales sentirse miembro activo de la comunidad.
- Tener conocimiento sobre las fortalezas y debilidades del alumno con necesidades educativas especiales para que en conjunto puedan llevar a cabo las adecuaciones curriculares que den respuesta a las necesidades particulares del alumno.
- Realizar y trabajar con el material didáctico pertinente que responda a las necesidades del alumno.
- Desarrollar nuevas estrategias, así como enfoques metodológicos orientados a cambiar los procedimientos de enseñanza aprendizaje, es decir, conformar una escuela abierta a la diversidad que permita la educación y la adaptación del currículo a las necesidades educativas que presenta el alumno.
- Brindar orientación a los padres y otros maestros regulares sobre la discapacidad del alumno y la forma de trabajar con él para satisfacer sus necesidades y evitar la sobreprotección.

En particular el *maestro de apoyo* debe brindar apoyo al estudiante, al maestro regular y a la familia.

En cuanto al estudiante debe:

- Apoyar a través de intervenciones en el aula regular, o en el aula de apoyo, en caso de que sea necesario.
- Apoyar el desarrollo de habilidades adaptativas en el alumno que impacten en el contexto escolar y familiar.
- Apoyar el desarrollo de hábitos y rutinas.
- Brindar, cuando sea necesario, un refuerzo puntual en áreas específicas de los procesos de aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, así como de habilidades sociales y emocionales.

El alumno con necesidades educativas especiales se ve beneficiado al darle los apoyos necesarios pues estos, bien utilizados, le brindan al alumno la oportunidad de desarrollarse en un ambiente menos restrictivo, en el cual adquiere conocimientos que le son funcionales para su vida diaria.

En cuanto al maestro de aula regular debe:

- Brindar orientación a los maestros regulares sobre las necesidades educativas especiales del alumno y la manera en que se podía trabajar con él.
- Apoyar a los maestros regulares en la puesta en marcha de ambientes de aprendizaje que promuevan el respeto a la diferencia y la solidaridad.
- Apoyar, cuando sea necesario, en la elaboración de evaluaciones e informes.

En cuanto a la familia debe:

- Brindar la información que la familia requiera sobre las necesidades educativas especiales del alumno, así como posibles estrategias para favorecer su desarrollo integral.
- Brindar asesorías individuales a las familias cuando la situación lo requiere o amerite.
- Informar sobre las adaptaciones curriculares que va a utilizar su hijo.

Con todas estas labores llevadas a cabo tanto por el docente regular, como por el de apoyo, se hacen evidentes beneficios que tienen tanto los alumnos regulares como los que tienen necesidades educativas especiales, pues los primeros se ven beneficiados con oportunidades de interacción con personas con necesidades educativas especiales, además de contar con la facilidad de acceso a apoyos metodológicos que promuevan la adquisición de nuevos aprendizajes de una forma más didáctica.

Por su parte a los alumnos con necesidades educativas especiales se les brinda la oportunidad de participar en actividades que favorecen su autoestima y confianza en sí mismos, además su integración dentro de la comunidad escolar les permite adquirir aprendizajes significativos y funcionales para su vida diaria a través de programas educativos individualizados, mismos que se ven reforzados con la convivencia de pares.

Como se puede apreciar, el Concurso de Experiencias Exitosas de Integración Educativa realizado en nuestro país, nos permite dar un brinco de la teoría a la práctica y da cuenta de lo que se está realizando en nuestra nación respecto al ámbito de integración educativa.

A continuación, con el objetivo de brindar una visión más completa y práctica sobre los esfuerzos que se están realizando en el campo de integración educativa en los distintos estados del país, se exponen algunas de las experiencias que formaron parte del concurso antes mencionado, pues si bien no se encontró alguna experiencia que refleje de lleno las características del alumno para el cual se desarrolló el programa de intervención que se expone en la presente tesis, el conocimiento de estas experiencias son un antecedente importante para el trabajo que aquí se expone.

Por su parte Castro, Ramos y Hernández de la Torre (2005) de Piedras Negras Coahuila, en el documento titulado “La Integración Educativa de Manuel a la Escuela Regular” relatan su experiencia en cuanto a la integración de un alumno quien cursaba el segundo grado de primaria, que presentaba síndrome de Down, en dicho trabajo se hace referencia a la importancia labor multidisciplinaria y colaborativa como punto medular para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, destacando sobre todo la importancia de la utilización de materiales con características particulares (vistosos, manipulativos y concretos) así como de la realización de los cambios curriculares que son necesarios para lograr en el alumno un aprendizaje continuo y significativo conforme a sus capacidades, en particular se hace referencia a la promoción del alumno en actividades cívico culturales y deportivas que favorecen en el fortalecimiento del autoestima y confianza en sí mismo.

Otro ejemplo de integración de una alumna con Síndrome de Down nos lo dan Castellanos, Camacho, Monroy y cols. de Hermosillo, Sonora en su trabajo titulado “Gim una Niña con Ángel”. En él se describe la integración de una alumna de 6 años quien además de presentar Síndrome de Down, tenía un retraso significativo en el lenguaje y en el desarrollo motor.

En este documento se hace énfasis sobre el mayor número de oportunidades y posibilidades de desarrollo que significan la integración de una alumna con discapacidad a una escuela regular, pues esto le permite al alumno con necesidades educativas especiales la adquisición de capacidades, habilidades, destrezas y procesos que le permiten alcanzar algunos propósitos del currículo ordinario y formar parte de la sociedad como una persona productiva.

En esta experiencia de integración se destaca la importancia de enfocarse en las fortalezas que presenta un alumno, y de como la escolarización dentro de un sistema segregado como el CAM no resulta siempre lo más adecuado, pues cuando la alumna fue integrada dentro de este centro, se observaron en ella retrasos, e imitación de conductas inapropiadas; debido a ello se tomo la decisión de integrarla a una escuela regular, espacio donde se crearon situaciones de aprendizaje que promovieran el desarrollo de conocimientos significativos, se motivo la participación de la niña del grupo a través de técnicas de integración y socialización, lo que repercutió positivamente en el desarrollo de su autoestima, pues alumna comenzó a mostrar interés por colaborar dentro de las actividades del grupo (Castellanos, Camacho, Monroy y cols, 2005).

Fragoso (2005) del Estado de México, relata la experiencia de integración de un alumno con discapacidad intelectual y problemas de lenguaje en el documento titulado “El trabajo en equipo disminuye la discriminación en niños con capacidades diferentes”, en el cuál se da cuenta de como las sugerencias brindadas por USAER en cuanto a las adecuaciones curriculares de los contenidos temáticos permitieron planear objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo que respondieran a las necesidades educativas especiales que presentaba el alumno. Por otra parte, el llevar a cabo técnicas de integración, como el trabajo en equipo, promovió la aceptación del alumno dentro del grupo, en donde el alumno era parte activa de un equipo realizando las actividades menos difíciles de hacer, en cada trabajo que llevaba a cabo el alumno era integrado en diferentes equipos lo que permitió que poco a poco el alumno se fuera integrando a todos sus compañeros de grupo, como consecuencia de esto el alumno mostró actitudes de seguridad, socialización y participación.

Como consecuencia de la integración el alumno logro aprendizajes significativos en matemáticas y español y el desarrollo de ciertas habilidades de uso en la vida cotidiana, asimismo, se impulso tanto su iniciativa como la de sus compañeros para trabajar en equipo, lo que promovió su aceptación.

En la experiencia titulada “La vida es un reto; con amor, fuerza y perseverancia todo se puede lograr” escrita por Martínez, Jiménez y Álvarez del Estado de México se describen las adecuaciones curriculares que fueron necesarias para lograr la integración de una alumna con ceguera congénita a sexto grado de primaria; las adecuaciones curriculares en este caso, se inclinaron un poco más al desarrollo e implementación de material didáctico que favoreciera el la psicomotricidad y la percepción sensorial de la alumna, pues la niña tenía la capacidad y habilidad para acceder a los contenidos pragmáticos sin dificultad alguna, ya que sus procesos cognoscitivos no estaban comprometidos.

Asimismo, en este trabajo se hace referencia al reto que implica para directivos, docentes y la comunidad estudiantil el tener dentro de la escuela regular a una alumna con necesidades educativas especiales, pues aún actualmente al querer integrar a un alumno con necesidades educativas especiales a una escuela regular los padres o tutores se encuentran ante negativas, preocupaciones e incertidumbre (Martínez, Jiménez y Álvarez, 2005).

De Cuernavaca, Morelos Lara (Lara, 2005) nos describe su experiencia en cuanto a la integración de un alumno con trastorno neuromotor y sordera bilateral, en el documento titulado “Una Experiencia de Integración Educativa”; el cual hace referencia a las

adecuaciones de acceso que fueron necesarias realizar para lograr la integración del alumno: la utilización de un auxiliar auditivo, la elaboración de material didáctico específico y el desarrollo y empleo de diversas estrategias y alternativas de enseñanza, la implementación de estas adecuaciones permitieron al alumno seguir los planes y programas acordes a su grado escolar y favorecieron la adaptación y el aprendizaje del alumno.

En este trabajo se hace especial énfasis en la importancia de colaboración de toda la comunidad escolar: docentes, directivos, personal de apoyo, y especialistas cuyo trabajo en equipo fue crucial en la integración del alumno.

Martínez, Nieves y Romero de Toluca, edo. de México en el documento titulado “Una Mejor Calidad de Vida para Luis” nos relatan su experiencia en la integración de un alumno con problemas de coordinación, equilibrio y marcha debidos a una distrofia muscular de Duchene, la cuál se caracteriza por presentar una condición física degenerativa y retraso generalizado en el desarrollo asociado a discapacidad intelectual. Luis era un niño con necesidades educativas especiales significativas; no seguía instrucciones, no tenía control de esfínteres, su arreglo personal era desaliñado, no comía solo, necesitaba ayuda para lavarse las manos y vestirse, no se comunicaba verbalmente, su atención era muy dispersa y mostraba conductas estereotipadas como risas incontroladas, golpear la mesa y mantenerse bajo la misma. Debido a las necesidades educativas que presentaba el alumno fue necesario elaborar un programa que tuviera como objetivo principal la adquisición de habilidades funcionales para su vida cotidiana, así como el desarrollo de dispositivos básicos para el aprendizaje, como ejercicios de memoria, razonamiento, percepción y comprensión; como resultado de la intervención el alumno aprendió a controlar esfínteres, a comer solo, a vestirse, a reconocer sus prendas, y a comprender algunas instrucciones y lograr otras actividades por imitación, asimismo hubo un incremento en sus habilidades comunicativas, pues su vocabulario se vio aumentado.

En esta experiencia se refleja sobre todo la importancia de la participación activa de la comunidad escolar, en particular de los pares, quienes además de ser monitores, fueron un ejemplo a seguir para las actividades que tenía que realizar el alumno, lo que impulso la adquisición de aprendizajes significativos.

La exposición de las experiencias anteriores, son sólo un ejemplo de los cientos de trabajos recopilados para el concurso de “Experiencias Exitosas de Integración Educativa”, sin embargo permiten dar cuenta de los esfuerzos que se están realizando en nuestro país en el campo integración educativa, en el cuál aún queda mucho que hacer, pues aún cuando se

han alcanzado algunas metas, el objetivo, que es lograr que todos los alumnos con necesidades educativas especiales tengan oportunidades de desarrollo e interacción que les permitan desenvolverse en lugares que sean lo menos restrictivos posible, aún esta lejos de alcanzar.

CAPÍTULO 2

Programa Educativo Individualizado

INTRODUCCIÓN

Como se ha señalado en el capítulo anterior, desde una perspectiva integradora, la educación especial tradicional se ve sometida a un proceso de transformación: la educación especial ya no debe entenderse como la educación de un tipo de personas, sino como el conjunto de recursos puestos a disposición de un sistema, lo que permite una adecuación de la respuesta educativa a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos en el entorno menos restrictivo posible.

La integración educativa implica pues que las personas con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular, pero no se trata sólo de garantizar la presencia o la inserción de estudiantes en condición de excepcionalidad o discapacidad en las aulas regulares. Se requiere ir mas allá y avanzar en la construcción y discusión de criterios de ingreso, de procesos de flexibilización curricular, de elaboración y puesta en marcha de Proyectos Educativos Individualizados y de avanzar en la construcción de un conjunto de estrategias que realmente permita a que dichos estudiantes ejerzan su derecho a acceder al conocimiento y la cultura; y sobre todo a que a través de la educación, puedan fortalecerse en tanto ciudadanos y personas autónomas, por todo ello, la escuela ordinaria se halla ante el reto de atender a alumnos que piden una respuesta diferencial.

2.1 Importancia del Currículo Escolar

Bajo el marco de integración educativa se asume que las necesidades educativas especiales, es decir, la presencia de dificultades para acceder a los contenidos y objetivos establecidos en un currículo, forman un continuo al que la escuela debe ir ajustándose progresivamente con la meta de hacer posible el acceso de sus alumnos a los objetivos de la educación, lo que supone también, asumir la diversidad como un reto al cual dar respuesta en un marco integrador.

El sistema educativo es uno de los sistemas de apoyo más importantes a la hora de proporcionar los recursos y apoyos que las personas necesitan para cubrir sus múltiples necesidades, bien de manera directa en todo lo relativo a su proceso educativo o bien indirectamente colaborando o mediando con otros sistemas de apoyo.

El currículo escolar se convierte entonces en un elemento que se encuentra estrechamente relacionado a la integración educativa. Bajo esta perspectiva el currículo escolar es un instrumento abierto y flexible, que toma en cuenta las características, necesidades e intereses de sus estudiantes; es una herramienta que promueve el desarrollo y que tiene la posibilidad de concretar la oferta en los distintos niveles de intervención educativa (Bautista, 2002; Ruiz, 2001).

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, desde una perspectiva educativa y funcional, consiste en brindar los diferentes tipos de ayudas que se precisan para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación; lo que puede significar por un lado, la adaptación o adecuación del programa educativo, y por otro, la dotación de servicios complementarios que posibiliten el acceso de los alumnos al currículo escolar (Bautista, 2002). Con esto se pretende lograr un equilibrio entre el mayor grado posible de normalidad en la respuesta educativa y la mayor eficacia en la promoción del desarrollo integral del niño.

Para tal fin es importante desarrollar un Programa Educativo Individualizado (PEI) el cual engloba tanto los planes educativos individualizados basados en una concepción unilateral de las necesidades educativas especiales, como los basados en la concepción interactiva e integradora que pone el acento básicamente en la respuesta educativa, dando vital importancia a la relación entre la situación del alumno (más en sus competencias que en sus deficiencias) y el currículo general preparado para el conjunto de niños de su edad, el cual

debe ser adaptado o ajustado hasta encontrar la respuesta más eficaz a sus necesidades (Bautista, 2002).

Frente a las necesidades educativas especiales el desarrollo de un programa educativo que responda a las características individuales permite:

- a. Establecer una conexión lógica entre la valoración o evaluación psicopedagógica y la programación individual.
- b. Preparar y coordinar las actuaciones educativas ordinarias y especiales que se dirigen al alumno.
- c. Promover el máximo posible y conveniente al alumno hacia entornos menos restrictivos.
- d. Retirar, en medida de lo posible y conveniente, los recursos educativos especiales y devolver, al alumno hacia circuitos, servicios y situaciones escolares el máximo de normales posible.
- e. Describir, concretar y justificar la respuesta educativa que se dirige al alumno de forma clara y comprensible, a fin de que todas las personas implicadas en el crecimiento personal del alumno puedan participar efectivamente en la toma de decisiones educativas implicadas en la elaboración, desarrollo y evaluación del programa individual.

(Marchesi, Coll y Palacios, 1996).

Desde esta perspectiva un Programa Educativo individualizado, es entonces, un documento en el cual se describe y justifica la educación ordinaria y especial que se facilitará a un determinado alumno, durante un periodo determinado, y en la cuál se pueden identificar los esfuerzos realizados y previstos para promover a este alumno hacia entornos menos restrictivos y para retirar los servicios específicos especiales que se le faciliten, cuando ello sea posible y conveniente (Marchesi, Coll y Palacios, 1996). Es una respuesta individualizada a la situación, intereses y nivel de desarrollo del estudiante con necesidades educativas especiales, en dónde se plantean las adecuaciones necesarias para que el alumno pueda aprender, trazarse metas y obtener satisfacción de logro, de acuerdo a aprendizajes que le sean significativos y que tengan un impacto en su vida.

2.2 Adecuaciones Curriculares

El Programa Educativo individualizado es un instrumento útil, que busca responder de forma integral a las necesidades educativas especiales que pueda presentar un alumno, tomando en cuenta sus intereses, ritmos de aprendizaje, experiencia previa, etc. (Bautista, 2002); este programa tiene como objetivo primordial el garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales participen de una programación tan ordinaria como sea posible y tan específica como sus necesidades lo requieran; lo que hace necesario el disponer de procedimientos y modelos de adecuación curricular individualizada que sirvan para asegurar este difícil e imprescindible equilibrio.

La lógica de las adecuaciones curriculares es sencilla: cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algún alumno, o éstas rebasan las posibilidades de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren estos alumnos y proporcionárselos (García y cols., 2000).

Para que una adaptación curricular individualizada cumpla con su finalidad debe tener una o más de las siguientes características:

- ♦ Ayudar al alumno a compensar los retos intelectuales, físicos o de comportamiento.
- ♦ Permitir al estudiante usar sus habilidades actuales mientras promueve la adquisición de otras nuevas.
- ♦ Reducir el nivel de información abstracta para hacer que el contenido sea relevante para la vida actual y futura del alumno.
- ♦ Crear armonía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Arnaiz, 1997).

2.2.1 Adecuaciones de acceso al currículo.

Las adecuaciones de acceso al currículo se refieren a modificaciones o provisión de recursos especiales que tienen como objetivo el facilitar a los alumnos con necesidades educativas especiales el desarrollo del currículo ordinario o, en su caso; el currículo adaptado (MEC, 1990). Estas adecuaciones se encaminan a:

- ♦ Crear las condiciones físicas (p. ej. sonoridad, iluminación, accesibilidad) en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible.
- ♦ Conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con la comunidad escolar.

Entre las adecuaciones de acceso se pueden distinguir las siguientes:

- Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela. Estas adecuaciones tienen el objetivo de facilitar y permitir el libre desplazamiento y acceso seguro de los alumnos con necesidades educativas especiales en toda la escuela, p. ej. colocación de rampas, barandales o señalización en Braille.
- Las relacionadas con cambios en el aula. Se busca que estas adecuaciones permitan compensar las dificultades del alumno y promover su participación activa en la dinámica del trabajo escolar, p. ej. distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el alumno, colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido.
- Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno. Estos apoyos promueven una mayor integración del alumno con necesidades educativas especiales, entre estos apoyos están: la adaptación y/o adquisición de mobiliario para los alumnos con discapacidad motora, el contar con materiales de apoyo, como la máquina Perkins o el ábaco Cramer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos; tener un tablero de comunicación o un intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva.

(García y cols, 2000).

2.2.2 Adecuaciones a los elementos del currículo

Estas adecuaciones comprenden al conjunto de modificaciones que se realizan en la metodología, evaluación, contenidos y propósitos para atender a las diferencias individuales de los alumnos (MEC, 1990). Estas modificaciones en ocasiones no suponen cambios importantes en la programación común y pueden ser compartidos por otros alumnos; mientras que otras veces suponen cambios significativos en el currículo ordinario.

Adecuaciones en la metodología

Se realizan cuando determinados alumnos siguen un proceso distinto al general en el aprendizaje, para dar respuesta a las características particulares del alumnado es necesario utilizar métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales del alumno, por ejemplo:

- Forma de trabajo. Dependiendo de las necesidades educativas especiales del alumno, es necesario definir si las actividades deben realizarse en forma individual, por parejas, en tríos o serán grupales.
- Materiales de trabajo. La utilización de diferentes materiales permite la solución de problemas y el desarrollo de determinadas habilidades, por lo cual es necesario definir el tipo de material que permitirá que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan provecho de las actividades.
- Espacios para realizar el trabajo. Habitualmente, las actividades escolares se desarrollan dentro del salón de clases, sin embargo, es importante considerar que en ocasiones, el realizar actividades fuera del aula permite ampliar las experiencias de los alumnos y aplicarlas en diferentes contextos y situaciones.
- Distribución del tiempo. La naturaleza de las necesidades educativas especiales de algunos niños implica que no puedan seguir el ritmo de trabajo de la mayoría de sus compañeros; por tanto es necesaria una adecuación temporal que les brinde la posibilidad de realizar una tarea siguiendo su ritmo personal.

Adecuaciones en la evaluación

Una evaluación basada exclusivamente en la aplicación de un examen es muy limitada, por ello se deben disponer de otras fuentes (observaciones en clase, entrevistas, tareas, trabajos escolares, etc.) que ofrezcan más información sobre los avances y logros del alumno, en respuesta a esto, se pueden realizar adecuaciones en los modos de evaluación que tomen en cuenta las peculiaridades de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las adecuaciones en la evaluación pueden consistir en:

- Utilizar criterios y estrategias de evaluación diferenciados.
- Diversificar las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar.
- Considerar los momentos de evaluación, dependiendo de las características de los alumnos.

Adecuaciones en los contenidos y propósitos de enseñanza

Estas modificaciones afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio. Algunas de las adecuaciones que pueden realizarse son:

- Reorganización o modificación de contenidos. Esto se hace con el objetivo de hacer a los contenidos más accesibles a los alumnos, esto en función de sus características y de los apoyos y recursos didácticos disponibles, lo que puede implicar la simplificación y reorganización de los contenidos.
- Introducción de contenidos. Se refiere a la introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio, pues en ocasiones es necesario incluir contenidos que no se tienen contemplados en los planes y programas.
- Eliminación de contenidos. Esta se da porque los contenidos no se adaptan a las características del alumnado, al tiempo disponible, a los recursos con los que se cuenta o a las condiciones del medio social y cultural; en el caso de los niños que manifiestan

dificultades para acceder a determinados conceptos y problemas, puede ser más apropiado eliminar un contenido o sustituirlo por otro que se encamine a reforzar otras áreas relacionadas y/o que resulten más relevantes para su aprendizaje.

- Adecuaciones en los propósitos. Al realizar estas modificaciones es necesario considerar las posibilidades reales de los alumnos par alcanzar determinados propósitos que se establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento.

Algunos criterios que se deben tomar en cuenta en cuanto a las adecuaciones en los propósitos son los siguientes:

- ♦ Priorizar propósitos en función de las características personales, disposición o intereses hacia el aprendizaje y necesidades educativas especiales de los alumnos.
- ♦ Modificar los propósitos establecidos o aplazar su logro en función del manejo conceptual del niño, su experiencia previa, la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles.
- ♦ Introducir propósitos que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado.

Para diversos autores, (Ruiz, 1998; García, Escalante, Escandón y cols., 2000; Giné, Ruiz y Blanco, 1990; citados en Bautista, 2002), el determinar cuales son las adecuaciones curriculares pertinentes es el resultado que se da ante todo un proceso en el que conviene seguir cierto orden jerárquico, es decir, ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas dependiendo de las necesidades educativas especiales que presenta el alumno, pues en ocasiones basta el realizar adecuaciones de acceso para que el alumno logre aprendizajes muy cercanos a los de sus compañeros.

Con respecto a las adecuaciones de los elementos del currículo, conviene primero intentar ajustes en la metodología de trabajo y en las formas de evaluar; en caso de que los resultados sean poco satisfactorios, se procede realizar adecuaciones en los contenidos y, en última instancia, en los propósitos de cada grado (Ruiz, 1998; García, Escalante, Escandón y cols., 2000; Giné, Ruiz y Blanco, 1990; citados en Bautista, 2002).

Para Ruiz, (2001) las adecuaciones curriculares individualizadas son el conjunto de ajustes o modificaciones en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un determinado alumno, mismas que se realizan tras una amplia valoración del alumno y del contexto; estas se desarrollan atendiendo fundamentalmente a dos ámbitos: la temporalización y la priorización de algún determinado elemento del currículo.

Las primeras, se refieren al tiempo necesario para que el alumno consiga determinadas capacidades expresadas en los objetivos, conforme a esto, las adecuaciones curriculares se dividen en dos:

- a. *Poco significativas*. Cuando el alumno necesita más tiempo que el resto de sus compañeros para conseguir las capacidades expresadas en los objetivos y lo hace en un tiempo distinto, pero dentro del mismo ciclo.
- b. *Significativas*. Cuando el alumno necesita más tiempo tal que implique conseguir las capacidades en un ciclo distinto.

Cuando no es cuestión de tiempo, sino de dificultades asociadas al desarrollo de las capacidades o al nivel de adquisición de técnicas instrumentales básicas, se habla de priorizar los elementos del currículo, es decir sus objetivos y contenidos.

Las adaptaciones que se refieren a la priorización de objetivos y contenidos, al igual que las de temporalización, también se dividen en dos:

- a. *Poco significativas*. Cuando las adaptaciones no afectan los elementos esenciales del currículo, como son los objetivos generales de etapa o de área, hablamos de estas adecuaciones, las cuales consisten generalmente en la provisión de recursos y/o elementos que permiten al estudiante con necesidades educativas especiales acceder a él como son: tableros de comunicación aumentativa y alternativa, sillas de ruedas, rampas, audífonos, etc.
- b. *Significativas*: Son modificaciones importantes relacionadas con los contenidos, logros, metodologías y evaluación; se refieren a cambios que implican una graduación significativa del nivel de dificultad, supresión o diversificación de logros y contenidos.

Cabe destacar que si bien, es importante promover que los alumnos con discapacidad accedan a los propósitos generales de la educación regular, en muchos casos no es posible lograr que lo hagan al mismo nivel que los alumnos sin discapacidad ni con los mismos contenidos y propósitos particulares, pero para tal fin se elaboran programas que les permitan alcanzar una convivencia social, productiva y autónoma, como son los programas educativos individualizados.

2.3 Elaboración de un Programa Educativo Individualizado

Un Programa Educativo Individualizado es la consecuencia final de todo un proceso de toma de decisiones, a través de las cuales se procura brindar una respuesta integral a las necesidades educativas especiales que presenta el alumno, garantizando así su participación en una programación tan ordinaria como sea posible y tan específica como sus necesidades lo requieran.

Para llegar a la determinación de que un programa educativo individualizado que responda de manera satisfactoria a las necesidades educativas especiales que presenta un alumno es la mejor opción, la primera cuestión a destacar es el conocimiento de sus características particulares, ya que esto nos permite realizar adecuaciones curriculares sistemáticas y acertadas que respondan a sus necesidades. La realización de una *evaluación psicopedagógica inicial* es lo que nos permitirá conocer dichas particularidades (Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. En el contexto de integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporta información útil para la atención adecuada de personas con necesidades educativas especiales, es un proceso que nos aportará datos que nos permitirán conocer cuales son los factores personales, escolares, familiares, etc. responsables del nivel de competencia curricular del alumno, así como cualquier otro tipo de información relevante para la comprensión de la situación y planificación de una respuesta educativa adecuada (García, Escalante, Escandón y cols., 2000).

Esta evaluación debe caracterizarse por ser funcional (centrada en la identificación y valoración de las necesidades educativas del alumno) y dinámica (centrada en la valoración del potencial de aprendizaje del alumno), e incluir las ayudas pedagógicas capaces de convertir ese potencial en un aprendizaje y desarrollo real (Bautista, 2002).

Una evaluación psicopedagógica contiene ciertos elementos que la convierten en un proceso evaluativo completo (García, Escalante, Escandón y cols, 2000). A continuación se señalan algunas características que deben distinguirla:

1. Datos personales

La información que interesa para este apartado está relacionada con los datos generales del niño o la niña evaluada y sus padres. Los datos que se requieren del niño son su nombre, edad en años y meses, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste y nivel y grado que cursa. En relación a los padres, conviene conocer su domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación.

Estos datos permiten identificar al niño y comparar su edad cronológica con su escolaridad, así como conocer la preparación de sus padres, de la cual a veces depende el tipo de estimulación que ha recibido el alumno.

2. Motivo de evaluación

Es importante destacar aquí la razón por la que se determinó evaluar al alumno, así como la persona o institución que solicitó el servicio. La información obtenida permite identificar el tipo de instrumentos pertinentes para lograr una evaluación adecuada y precisa.

3. Apariencia física.

Es necesario registrar los rasgos físicos del niño como son: estatura, talla, peso, etc. pues estas características permiten tener una imagen global de la persona de quien se habla. Estos datos deberán presentarse de manera muy general.

4. Conducta durante la evaluación.

Se recomienda registrar de forma global, las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación, sobre todo si no fueron las más apropiadas y se piensa que pudieron interferir con los resultados obtenidos.

Lo que interesa reportar en este rubro es la actitud, el comportamiento, el interés y la cooperación que mostró el alumno ante las tareas asignadas y la relación que se estableció entre éste y el examinador.

5. Antecedentes del desarrollo

La obtención sobre datos relacionados con antecedentes del desarrollo nos permiten tener una idea más completa sobre las características del alumno, lo cual nos permitirá atenderlo de mejor manera, en este rubro se incluyen datos relacionados con el embarazo, antecedentes del desarrollo psicomotor, de lenguaje, social, historia médica, historia escolar y situación socio-familiar; al igual que en otros apartados, los datos obtenidos para este rubro deberán presentarse de manera muy general.

6. Situación actual.

Es importante recalcar que para determinar las necesidades educativas especiales de un alumno, es necesario tomar en cuenta el contexto educativo en el que se encuentran inmersos. Por ello se requiere evaluar también los siguientes aspectos:

- a. Nivel de desarrollo
- b. Nivel de competencia curricular
- c. Estilo de aprendizaje y motivación por aprender
- d. Información relacionada con el entorno del alumno.

a. Nivel de desarrollo. Implica datos significativos sobre fortalezas y debilidades en el *área intelectual* (capacidades intelectuales básicas como procesamiento de la información, atención, memoria, proceso de razonamiento, etc.); *área de desarrollo motor* (coordinación motora fina y/o gruesa, habilidades funcionales para moverse, tomar objetos, mantener la posición, movimientos y apoyos); *área comunicativo-lingüística* (competencia lingüística en los niveles fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y en su caso los sistemas alternativos de comunicación que requiera); *área de adaptación*

social (independencia personal, adaptación social, habilidades para iniciar y mantener relaciones apropiadas con los demás); *aspectos emocionales* (autoconcepto, autoestima y sus repercusiones en el aprendizaje).

b. Nivel de competencia curricular. Significa determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar del grado en el que está inscrito o de grados anteriores.

c. Estilo de aprendizaje y motivación para aprender. Busca información de como aprende el alumno en cuanto a condiciones físico-ambientales (ruido, luz, temperatura, ubicación dentro del aula); agrupamientos para realizar diversas tareas (individual, en pareja, con un adulto, en pequeños equipos, con todo el grupo); nivel de atención (en qué tareas, actividades y con que materiales muestra más interés, por cuánto tiempo puede estar atento, de qué manera se puede captar su atención); las estrategias que usa para resolución de tareas (si reflexiona, que recursos utiliza, que errores comete, si puede usar diversas estrategias de resolución) y finalmente los estímulos positivos (cuáles estímulos le satisfacen para realizar y/o mejorar su trabajo, tareas que le gustan, que le provocan un reto, o que están alejadas de sus posibilidades y que por lo tanto le provocan continúa frustración y desmotivación).

d. Información del entorno del alumno. Los aspectos sobre este rubro que más nos interesan conocer, son dos:

1. *Contexto socio-familiar*. Lo que se busca es identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el alumno y que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje, esta información la podemos dividir en tres rubros:

- ♦ *Información relacionada con el alumno*. Con respecto al niño nos interesa obtener información en cuanto a su grado de autonomía, hábitos de higiene, alimentación y vestido, interacciones que establece con los diferentes miembros de la familia.
- ♦ *Información relacionada con la familia*. En cuanto a su familia, nos interesa conocer los hábitos, rutinas y pautas de educación que se dan en la familia; las actitudes y expectativas que tienen los padres hacia su hijo con necesidades educativas especiales; el conocimiento que tienen de las características específicas propias de la discapacidad del niño, en caso de que tenga alguna; el grado de colaboración que se puede esperar entre la familia y la escuela.

- ♦ *Información relacionada con el entorno social.* Lo que nos interesa conocer al respecto son los recursos de vivienda en relación con las necesidades del niño; recursos existentes en su comunidad como parques, deportivos, etc., que favorezcan la integración social del alumno.

2. *Contexto escolar.* Consiste en identificar los aspectos los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño o la niña en su contexto más próximo: el aula. Estos factores se refieren tanto a la planificación educativa como a la práctica y concepciones del profesor, es decir, su estilo de enseñanza y la medida en que éste se adecua a las necesidades de los alumnos.

La evaluación psicopedagógica estará terminada cuando los resultados nos permitan determinar cuales son las necesidades educativas especiales de un alumno en particular, es decir, que la información obtenida acerca del alumno nos permita hacer sugerencias acerca del modelo de intervención que se considera más adecuado, los tipos de apoyos, actividades, materiales, etc., necesarios para tener éxito en la integración escolar.

Así pues evaluación psicopedagógica lo que nos aporta es un punto de partida para la elaboración de un plan de acción, la *propuesta curricular*.

La propuesta curricular, es una estrategia educativa útil para alcanzar los propósitos de enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno necesita de algún apoyo adicional en su proceso de escolarización, en ella se plasman “el conjunto de modificaciones que serán pertinentes realizar en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales del alumno” (MEC, 1990 pág. 138).

De manera más concreta en una propuesta curricular, se deben incluir:

1. Una introducción general en la que se explicitan las modificaciones básicas efectuadas sobre los objetivos y contenidos, es decir, qué objetivos y contenidos serán eliminados, introducidos o priorizados.
2. Para cada área curricular se deben especificar de manera precisa tanto los objetivos como los contenidos que serán abordados en el período de duración propuesta, así

como los enfoques metodológicos que se consideran idóneos desde el punto de vista de las necesidades educativas especiales del alumno.

3. Igualmente se deben explicitar los criterios de evaluación y promoción planificados para el alumno, en caso de no coincidir con los generales de su grupo.

(Bautista, 2002).

Así pues objetivo del desarrollo de una propuesta curricular individualizada es definir cuales de los objetivos y contenidos serán eliminados, introducidos o priorizados; así como especificar de manera precisa tanto los objetivos como los contenidos que serán abordados en el periodo de duración de la propuesta y los enfoques metodológicos que se consideran idóneos en función a las necesidades educativas especiales que presenta el alumno, y de esta manera poder determinar qué, como y cuando enseñar y evaluar (tabla 2.1).

TABLA 2.1 ELEMENTOS DE UNA PROPUESTA CURRICULAR INDIVIDUALIZADA
- qué enseñar. áreas, contenidos y objetivos manuales y específicos) materiales e instrumentos
- cómo enseñar. enfoques metodológicos y didácticos; tipo, duración y periodicidad de los servicios educativos (ordinarios
- cuándo enseñar. secuencia prevista de las actuaciones educativas referidas a áreas, contenidos y objetivos
- qué, cómo y cuándo evaluar.

Tomado de Bautista, 2002

2.4 Promoción del alumno con necesidades educativas especiales

Teniendo en cuenta los fundamentos de la integración escolar están relacionados con la equiparación de oportunidades y no con la nivelación, es importante señalar que el alumno con necesidades educativas especiales no va a alcanzar los mismos logros de sus compañeros de curso, tal es el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes que requieren de adecuaciones curriculares significativas; el que estos alumnos repitan un ciclo escolar, no garantiza que adquieran los logros propuestos para el curso y en cambio lesiona su autoestima y violenta su estatus de edad (SED, 2004). Por todo lo anterior en este último apartado se ha considerado importante mencionar cuales son los elementos a tomar en cuenta cuando nos referimos a la promoción de alumnos con necesidades educativas especiales significativas, las cuales se mencionan a continuación:

Evolución del estudiante con respecto a sí mismo. Se debe considerar por una parte la autonomía personal que el escolar va adquiriendo y por otra parte la consecución de los logros propuestos de acuerdo a sus adaptaciones curriculares

Nivel de aceptación del grupo. En la promoción debe tenerse en cuenta la integración social en el grupo y el grado de aceptación mutua; es decir, si le favorece el grupo de compañeros por el apoyo que le brinda y las relaciones que se han establecido

Edad del estudiante. La edad es otro factor que se debe considerar, ya que una diferencia muy grande, dificultará la adaptación del estudiante en el grupo. Es importante que la diferencia de edad no sea superior a dos años; en algunos casos muy particulares, máximo tres.

Criterios sobre repitencia. El alumno con necesidades educativas especiales permanentes se promocionará con su grupo; en caso que haya una decisión contraria, esta deberá sustentarse por escrito, expresando las razones por las cuales debe repetir el curso y cuales son las ventajas de esa decisión para el estudiante.

Solo en algunos casos muy especiales en los que se considere que el estudiante puede adquirir mayor madurez o se reportan beneficios adicionales si repite un grado o el último curso, antes de pasar a un nuevo ciclo (por ejemplo de primaria a secundaria) se puede

considerar la posibilidad de repetir el año. De lo contrario es preferible que sea promovido con su grupo, realizando las adaptaciones curriculares que requiera.

En conclusión la realización de un programa educativo individualizado es un trabajo arduo, cuya elaboración requiere del conocimiento de los programas educativos que se llevan a cabo de manera habitual en el aula regular, pero sobre de todo de las características particulares del alumno para quien se desarrollará el programa, pues este debe de tomar en cuenta sus intereses, necesidades, capacidades, etc. pues el conocimiento de esto nos permitirá implementar un programa con las adecuaciones de acceso y en los elementos que respondan a sus necesidades y características.

CAPÍTULO 3

PARÁLISIS CEREBRAL

INTRODUCCIÓN

Como se ha mencionado, el desarrollo de un programa educativo individualizado busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presenta el alumno; muchas veces dichas necesidades están aunadas a una o a un grupo de discapacidades.

Para brindar una atención adecuada a las personas con necesidades educativas especiales es importante conocer acerca de la discapacidad, pues aunque desde una perspectiva integradora la idea no es diagnosticar o clasificar a la población, el conocimiento de la discapacidad que presenta el alumno nos permite dar cuenta muchas veces de cuales son las necesidades educativas especiales a las cuales nos vamos a enfrentar y los apoyos que debemos desarrollar.

Es por ello que los siguientes dos capítulos tienen como objetivo dar una visión completa sobre dos de las discapacidades ante las cuales se puede enfrentar un psicólogo educativo en su quehacer profesional.

3.1 Definición

El término Parálisis Cerebral (PC) es empleado de forma habitual para definir un grupo de afecciones caracterizadas por la disfunción motora, debida principalmente a un daño encefálico no progresivo, que se ha producido antes, durante o poco después del parto. Es un trastorno complejo que alberga varios síntomas, a saber: la alteración de función neuromuscular con déficits sensoriales o sin ellos, dificultades de aprendizaje con déficit intelectual o sin él y problemas emocionales (Gil, González y Ruíz; citados en Bautista, 2002). Así, bajo la denominación de PC se encuentran sintomatologías muy distintas y de pronósticos muy variables.

A través del tiempo el término PC ha sido blanco de diversas definiciones, por ejemplo el Dr. William John Little 1959 la denomina enfermedad de Little en honor a su nombre y la define como “un desorden motor aparecido antes de los tres años debido a una lesión neurológica no progresiva que interfiere en el desarrollo del cerebro” (García, 1999).

Por su parte, Allen y Jefferson, 1962 (citado en Barnett, 1982) mencionan que la PC incluye condiciones encefalopáticas que culminan en una incoordinación muscular y en un estado convulsivo, déficit intelectual, inhabilidad para pensar y específicamente un déficit auditivo.

Para la Comisión Mundial de Parálisis Cerebral, reunida en Berlín en 1966, la PC es un trastorno persistente, pero no invariable, de la persona y el movimiento, debido a una disfunción del encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se completen (Martínez; citado en Lou y Urquizar, 2001).

Asímismo, el término Parálisis Cerebral ha sido utilizado para representar a un grupo de condiciones heterogéneas, tanto neurológicas como psicológicas y educacionales.

Desde el punto de vista neurológico, esta condición se define habitualmente como un deterioro permanente del movimiento y la postura, resultante de una perturbación cerebral no progresiva debida a acontecimientos registrados durante el embarazo, el parto, el periodo neonatal o los primeros años de vida, o bien a factores hereditarios (Bax, 1964; Hagberg, 1975).

Por su parte, Cruickshank, señala que PC se refiere a una disfunción motora debida a un daño encefálico no progresivo producido tempranamente en la vida. Considerando que esta disfunción se fusiona en caso extremo al campo de la subnormalidad mental y en caso contrario con disfunción encefálica mínima en la que se incluyen los niños torpes que son inteligentes pero que presentan problemas específicos de aprendizaje (Cruickshank, 1976).

La PC también ha sido definida como un grupo de afecciones caracterizadas por una disfunción motora, que se refiere a la situación en la que se encuentran los músculos y las articulaciones, lo cual se debe a una falta de influencia coordinadora que proviene del encéfalo, dicha lesión no es progresiva y se produce en la vida temprana (Weinner, 1982).

Corominas y Torras (citados en Lou, y Urquizar, 2001) definen a la PC como la secuela de una afección encefálica que se caracteriza primordialmente por un trastorno persistente, pero no invariable, de tono, postura y movimiento; que aparece en la primera infancia y que puede ser debida a la influencia que dicha lesión ejerce en la maduración neurológica.

Dalmau 1984 (citado en Marchesi, Coll y Palacios, 1996) la concibe como un trastorno motor complejo que puede incluir aumento o disminución del tono en determinados grupos musculares, alteraciones de la postura o equilibrio, y/o de la coordinación y precisión de los movimientos.

Cahuzac, define la Parálisis Cerebral como un desorden permanente y no inmutable de la postura y del movimiento debido a una disfunción del cerebro antes de completarse su crecimiento (Cahuzac, citado en Bautista, 2002).

Si bien las definiciones de esta discapacidad difieren según los autores que la tratan, para Martínez (citado en Lou y Urquizar, 2001) existen una serie de características que permiten delimitar dicho concepto, tales como:

1. Los trastornos son debidos a una lesión cerebral encefálica, la cual interfiere en el desarrollo normal del niño. Se produce en el primer año de vida y puede ocurrir hasta los tres años.
2. Se distingue por un daño dominante en las funciones motrices, el cual afecta el tono, la contracción muscular en reposo, la postura, el equilibrio del individuo, el movimiento y la acción motora voluntaria.

3. Hay un consenso generalizado de que la lesión no es evolutiva, pero sus consecuencias pueden variar de un niño a otro. Los trastornos motores afectan en la mayoría de los casos a los órganos motores bucofonadores y dificultan el desarrollo de la alimentación y el habla.

3.2 Etiología

Las causas que motivan la aparición de parálisis cerebral dependen y varían de un caso a otro, por tanto no pueden atribuirse a un factor único, aunque todos desarrollan como determinante común la deficiente maduración del Sistema Nervioso Central (SNC), donde generalmente concurren más de una causa, entre las que se encuentran:

Causas Prenatales

La lesión es ocasionada durante el embarazo, en ella pueden influir condiciones desfavorables de la madre en gestación. Se estima que el 35% al 50% de los casos tienen su origen en la fase del desarrollo previa al nacimiento (Bautista, 2002; Lou y Urquizar, 2001; NICHCY, 2002).

Entre las causas prenatales destacan:

Enfermedades infecciosas de la madre. Como la rubéola, el sarampión, la sífilis, el herpes, la hepatitis epidémica, etc.

Anoxias. Trastornos de oxigenación fetal que dañan el cerebro y pueden ser debidos a insuficiencia cardíaca grave de la madre, anemia, hipertensión, circulación sanguínea deficiente, incapacidad de los tejidos del feto para captar el oxígeno, etc.

Enfermedades Metabólicas Congénitas. Estas enfermedades tienen efectos que se manifiestan después del nacimiento, cuando el niño empieza a ingerir alimentos que no puede metabolizar y en consecuencia acumula sustancias tóxicas que dañan su cerebro, ejemplo de ellas son: la galactosemia (defecto en el metabolismo de los hidratos de carbono), la fenilcetonuria, (defecto en el metabolismo de los aminoácidos), entre otros.

Incompatibilidad de Rh. Se produce en niños Rh positivos, nacidos de madres Rh negativas. Los anticuerpos de la madre provocan la destrucción de los glóbulos rojos del niño, lo cual trae como resultado un exceso de bilirrubina que daña las células cerebrales.

Radiaciones durante el primer trimestre de embarazo. Las radiaciones pueden afectar al feto, esto depende de la dosis de radiación a la que es expuesta la madre; un umbral de 100-200 mGy o mayor durante las primeras 15 semanas de embarazo esta asociado típicamente con la presencia de problemas en el SNC del producto.

Causas Perinatales.

Las lesiones suelen ocurrir desde el comienzo del parto hasta el momento del mismo. Ocasionalmente del 33 al 55 % de los casos. Entre las causas más frecuentes se encuentran:

Partos prolongados: Se considera que un parto es prolongado cuando este tiene una duración de 12 horas en madres primerizas y ocho horas en aquellas mujeres que ya han experimentado un primer parto.

Factores Mecánicos. Compresión de cabeza, compresión de tórax, aplicación inadecuada de fórceps, fractura por fórceps, maniobras de extracción, expulsiones demasiado rápidas, sufrimiento fetal por distocias (partos laboriosos o difíciles).

Anoxia. Esta se refiere a la presencia de un aporte insuficiente de oxígeno durante el proceso del nacimiento.

Causas Postnatales.

La lesión es debida a enfermedades ocasionadas después del nacimiento. Corresponde a un 10% de los casos y esta puede ser debida a traumatismos craneales, infecciones, accidentes vasculares, accidentes anestésicos, deshidrataciones, convulsiones en fases precoces de la vida, etc.

Cabe mencionar que a pesar de que las causas antes descritas pueden ser consideradas como factores promotores de la PC, pocas veces esta se debe a una sola causa, y en la mayoría de casos se origina por una combinación de factores. Diversas características maternas tales como el embarazo en la adolescencia, una baja condición socioeconómica y la mala salud están relacionadas con el mayor riesgo de parálisis cerebral en los niños.

En sólo un reducido porcentaje de familias hay más de un hijo afectado, y por consiguiente las causas hereditarias se consideran poco frecuentes. Aunque se conoce mucho acerca de las causas de la PC en un 25% de los casos no puede apuntarse a una causa definida o un factor etiológico (Rye y Skjorten, 1990).

3.3 Clasificación de la Parálisis Cerebral

Existen múltiples clasificaciones de la PC que varían entre si. Entre las clasificaciones hay autores (Martínez, 2001; García, 1999) quienes proponen distinguir conforme a dos rubros:

a) Los efectos funcionales.

b) La topografía corporal.

Clasificación por Efectos Funcionales

La clasificación basada en los *efectos funcionales* distingue cuatro tipos de PC, tomando en cuenta la localización de la lesión a saber:

Espástica.

La lesión esta localizada en a vía piramidal intracerebral, cuya función es la realización de los movimientos voluntarios, su alteración se manifiesta por una acentuada rigidez del movimiento y la una incapacidad para relajar los músculos, es decir, aumento del tono muscular (hipertonía) y por consecuencia una disminución de los movimientos voluntarios. Este fenómeno de hipertonía se manifiesta, en ocasiones, cuando una persona con PC realiza un esfuerzo excesivo para realizar algún movimiento. Su grado varía según estén afectadas las extremidades, es decir, un brazo o una pierna; las dos extremidades de un lado del cuerpo; las cuatro extremidades; o aproximadamente todo el cuerpo. La persistencia del aumento del tono muscular en el niño ocasiona posturas anormales que pueden evolucionar hasta convertirse en deformidades fijas o contracturas. Alrededor del 75% de los niños afectados de parálisis cerebral tienen como principal síntoma neurológico la espasticidad (Rye y Skjorten, 1990; García, 1999; Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000; NICHCY, 2002).

Atetósica.

La lesión esta localizada en el haz extrapiramidal (ganglios basales y tronco cerebral). Las células de los ganglios basales y del tronco cerebral intervienen principalmente en el control de los movimientos involuntarios y en el tono muscular, por lo que la lesión a este nivel produce movimientos involuntarios y alteraciones del tono: hipertonía o hipotonía. Este tipo de PC esta caracterizada por la presencia de movimientos irregulares continuados, lentos y espontáneos, lo que entorpece los movimientos voluntarios normales del cuerpo por lo tanto actividades como la escritura, el andar y el habla suelen resultar afectados.

Alrededor del 10% de las personas con PC presentan síntomas de atetosis (Rye y Skjorten, 1990; García, 1999; Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000; NICHCY, 2002).

Atáxica.

La lesión esta localizada en el cerebelo. Es un trastorno de la coordinación y de la estática (Cahuzac, 1985; citado en Bautista, 2002). En este síndrome se observa una importante inestabilidad en el equilibrio y la coordinación; lo que con frecuencia da lugar a un andar inestable y un equilibrio corporal defectuoso, un mal control de la cabeza, del tronco y de la raíz de los miembros; a menudo resulta afectada también la coordinación ojo-mano. Alrededor del 5% de los niños afectados de parálisis cerebral muestran estos síntomas; siendo esta condición comparativamente poco frecuente (Rye y Skjorten, 1990; García, 1999; Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000; NICHCY, 2002).

Formas mixtas.

Se da como resultado de la combinación de los tres tipos de PC antes mencionados: espástica, atetósica y atáxica. En general son casos graves con importantes dificultades de expresión a todos los niveles. Este grupo representa a un 10% de los niños afectados con PC.

Clasificación por Topografía Corporal

La clasificación por *topografía corporal* se refiere a las partes del cuerpo que están afectadas a causa de la parálisis, es una clasificación que sólo se aplica a la forma espástica, según esta clasificación la PC se puede dividir en:

Monoplejia. Afecta sólo una extremidad.

Paraplejia: Afecta sólo a las piernas.

Tetraplejia: Afecta a las cuatro extremidades por igual.

Diplejia: Cuando están más afectadas las piernas que los brazos.

Hemiplejia: Afecta las dos extremidades de un lado u otro del cuerpo.

(García, 1999; NICHCY, 2002).

3.4 Trastornos Asociados

Aunque la definición de la parálisis cerebral centrada en las perturbaciones motrices y de postura puede ser útil desde el punto de vista del diagnóstico médico, esta enunciación no toma en cuenta varias las necesidades educativas especiales que son habituales y que es preciso tratar debidamente para garantizar un desarrollo óptimo de las capacidades de una persona con esta discapacidad.

En la mayoría de los casos con PC se pueden desarrollar una serie de trastornos asociados, pues la deficiente maduración cerebral puede producir alteraciones de otras funciones como lenguaje, audición, visión, u otras disfunciones sensoriales, así como alteraciones en el desarrollo mental. (Peñafiel citado en Lou y Urquizar, 2001; Gil, González y Ruíz; citados en Bautista, 2002; Rye y Skjorten, 1990; NICHCY, 2002). Otros problemas frecuentes son los ataques de enfermedades y los problemas ortopédicos. Cada una de estas necesidades presenta características particulares, dependiendo de los efectos funcionales, la topografía corporal, y en si, de los factores biológicos, psicológicos y sociales que rodean e influyen continuamente en el individuo (García, 1999).

Así pues, aunque la discapacidad motriz es un factor importante que potencialmente puede frenar el desarrollo de una vida independiente, la locomoción no es más que una entre varias consideraciones, ya que para entender las necesidades educativas especiales que implica la PC, no basta con identificar el efecto de disfunciones adicionales aisladas; sino

hay que entender la interacción de las disfunciones múltiples en el dominio y ajuste de cada individuo.

Visuales.

La perturbación visual más común relacionada con la PC es el estrabismo (aproximadamente el 50%); pero son también frecuentes casos de nistagmo, reducción del campo visual, errores de refracción, miopía y otros defectos oculomotores están relacionados. (Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000; Rye y Skjorten, 1990).

Los niños afectados de PC suelen mostrarse incapaces de interpretar símbolos visuales. Las disfunciones del procesamiento visual pueden explicar la incapacidad de identificar las letras, pero en otras ocasiones la dificultad puede deberse a disfunciones cognoscitivas. Las consecuencias educacionales de las disfunciones visuales pueden infraestimarse fácilmente; por lo que resulta importante determinar la capacidad visual del niño con PC (Rye y Skjorten, 1990).

Las personas con PC suelen tener problemas para emparejar formas iguales, distinguir entre formas que parecen similares, separar un dibujo de su entorno y diferenciar entre diversas direcciones de líneas o formas.

Otros pueden tener una percepción normal de las formas, pero presentar problemas de coordinación oculo-motor; es decir tener dificultades para dibujar, escribir y completar rompecabezas, hacer construcciones con piezas, etc., cabe mencionar que este tipo de dificultades se producen con más frecuencia en las personas con PC espástica (Rye y Skjorten, 1990).

Auditivos

Las dificultades auditivas son un factor común en las personas con PC; estos pueden oscilar desde una hipoacusia leve a una sordera neurosensorial bilateral. Estas dificultades presentan una incidencia de alrededor de un 10% más que en la población general.

Comunicación

La disfunción en el lenguaje es una necesidad educativa especial recurrente en las personas que presentan PC, la dificultad en encontrar una forma de comunicación eficaz puede por si mismo ser un factor más inhabilitador que la incapacidad de andar.

Dificultades en el habla

En la población de las personas con PC existen distintos factores que pueden dar como resultado dificultades referentes al habla; estas pueden ser debidas a una pérdida de control de los músculos faciales y respiratorios así como a la pérdida o ausencia del control de los músculos de la lengua y/o labios, dando como resultado problemas en la articulación del lenguaje, mismo que pueden variar e ir desde pequeñas dificultades hasta una ausencia completa del habla. Así pues una combinación de factores puede dar como resultado una falta del habla, la cual además de los defectos de articulación puede incluir la disfunción en el procesamiento central del lenguaje o una inteligencia deficiente.

La presencia de dificultades en el lenguaje es pues otro factor a considerar cuando se toman en cuenta las necesidades educativas especiales que presentan las personas con PC, en este caso se puede buscar ampliar el conocimiento de conceptos, así como su utilización significativa sin embargo, cabe mencionar que en aquellas personas que presentan una grave disfunción central del lenguaje, incluso la comunicación alternativa puede resultar difícil.

La presencia de alteraciones en el lenguaje tiene una incidencia del 70 al 80%. (Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

Emocionales y de comportamiento

Las personas con PC grave crecen en un entorno vital muy distinto al de los otros niños, pues desde el inicio están de alguna forma limitados para realizar la exploración del entorno, la comunicación y la interacción con la familia resulta difícil de desarrollar.

Las personas quienes presentan algún tipo de lesión cerebral tienden a padecer perturbaciones del comportamiento con una frecuencia entre 4 y 5 veces mayor que los que no presentan este tipo de lesiones, esto puede ser explicado cuando se toma en cuenta que las lesiones cerebrales reducen con frecuencia la capacidad de aprender de la experiencia, resolver problemas, superar obstáculos de la vida cotidiana, y la facultad de adaptarse con flexibilidad a nuevas situaciones (Bautista, 2002; Marchesi, Coll y Palacios, 1994).

Epilepsia.

Se puede presentar en sus diferentes manifestaciones; este trastorno presenta una incidencia de entre 40 y 60% en niños con PC (Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

Cognoscitivos

Uno de los déficits más habitualmente observados en los casos de PC es la disfunción cognoscitiva.

Aunque hay sin duda excepciones a la norma general de que los niños con las mayores minusvalías físicas son también los que presentan un peor funcionamiento mental, en los grupos de investigación parece darse una relación sistemática entre las proporciones de la lesión cerebral y el desarrollo de la inteligencia (Rye y Skjorten, 1990).

Sin embargo, las disfunciones ligeras del procesamiento central son difíciles de evaluar, especialmente en los niños pequeños, y aunque la mayoría de las encuestas indican que del 40 al 50% de los niños que presentan PC tienen una inteligencia subnormal, más del 25% funcionan a nivel normal, y muchos de ellos son capaces de seguir una educación académica (Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

En conclusión, la PC es una condición que se caracteriza principalmente por una alteración motora, sin embargo, a ésta se asocian muchas otras necesidades educativas especiales en un alto porcentaje, mismas que hay que tomar en cuenta para poder brindar una atención adecuada; por lo que es fundamental conocer las características y necesidades educativas especiales a las cuales nos podemos enfrentar, para poder brindar una respuesta acertada que ofrezca la oportunidad a quien lo requiera, de acceder a apoyos que le permitan crear las condiciones pertinentes que repercutan en una mejor calidad de vida.

CAPÍTULO 4

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

4.1 Evolución Histórica

La deficiencia mental ha estado presente a lo largo de toda la humanidad. En la literatura griega aparecen referencias sobre personas que se asemejan a los retrasados mentales. También las momias egipcias presentan signos de haber sufrido enfermedades relacionadas con la deficiencia mental (Sánchez, 1997). En la Europa medieval los retrasados mentales eran considerados como caprichos de la naturaleza y en algunos casos aceptados como bufones, o se les consideraba seres malignos relacionados con el diablo. Sin embargo, la comprensión de la naturaleza de la deficiencia mental y su diagnóstico se han desarrollado muy lentamente.

El retraso mental es en realidad una categoría diagnóstica definida arbitrariamente, y que ha cambiado sustantiva y frecuentemente a lo largo de los años (Landesman y Ramey, 1989). De las concepciones orgánicas o biologicistas iniciales se pasó a las concepciones exclusivamente psicométricas a principios del siglo XX; las cuales establecen un límite arbitrario a partir del cual se denominan a las personas como “retrasados mentales”. Posteriormente se ha ido avanzando muy lentamente hacia una concepción multidimensional del retraso mental la cual está ampliamente descrita en la definición propuesta por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) (Luckasson, 2002).

Así pues, a lo largo del siglo XX el concepto de Discapacidad Intelectual (DI) se ha estudiado desde diferentes enfoques hasta que se ha llegado a una definición unificada. Dentro de los distintos modelos que han intentado explicar la discapacidad intelectual están: el médico, el psicométrico, el evolutivo, el psicodinámico, el cognitivo, el del análisis funcional o comportamental y el modelo sociológico (Tabla 4.1); todos estos enfoques no son recíprocamente excluyentes; pues la DI al igual que cualquier otra discapacidad es una condición cuyo origen es multifactorial (Fierro, 1984; Bautista, 2002).

TABLA 4.1 ENFOQUES QUE EXPLICAN LA DISCAPACIDAD INTELLECTUAL	
ENFOQUE	
<i>Médico.</i>	La DI tiene un sustrato biológico, anatómico o fisiológico; esta se tiene un inicio previo a los 18 años.
<i>Psicométrico.</i>	El deficiente mental es aquella persona que tiene un déficit o disminución en sus capacidades intelectuales; estas últimas se miden a través de pruebas psicológicas y son expresadas en términos de Coeficiente Intelectual (CI).
<i>Evolutivo.</i>	La DI se explica a partir de una irregularidad en los procesos evolutivos que conducen a la madurez y plenitud de las aptitudes mentales y sociales.
<i>Psicodinámico.</i>	La DI se explica por una trama de energías o de fuerzas, no primariamente intelectuales o cognitivas; cuya dinámica, sin embargo, genera el déficit intelectual.
<i>Cognitivo.</i>	Explica a la DI como resultado de un conjunto analizable de disfunciones en los procesos cognitivos.
<i>Conductual Funcional.</i>	Busca investigar y tratar los aspectos comportamentales de los pobres rendimientos propios de la DI; explicándolos a partir de las relaciones funcionales estímulo/respuesta.
<i>Sociológico.</i>	El deficiente mental es aquella persona que presenta en mayor o menor medida una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía.

4.2 Asociación Americana sobre Retraso Mental

Desde la mitad del siglo XX a la fecha, son las definiciones de la AARM las que por su perspectiva más integradora han recibido una mayor aceptación en la comunidad científica y profesional (Verdugo, 1998); es en 1921 cuando la entonces denominada Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AADM), en su afán por conseguir una delimitación clara y no discriminatoria de la condición de las personas con DI, publica la primera edición de su manual sobre la definición de retraso mental. A partir de esta primera impresión, se han publicado nueve más (1933, 1941, 1957, 1959, 1973, 1977, 1983, 1992 y 2002). Con cada nueva edición la definición se ha pulido y enriquecido en matices, lo que ha dado como resultado una comprensión más clara y amplia sobre el retraso mental.

Las primeras definiciones creadas por la ahora Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) tomaban como punto medular la aplicación de pruebas de inteligencia cuyos resultados determinaban la presencia o ausencia de retraso mental, asimismo, consideraban a la deficiencia como algo propio del individuo, poniendo énfasis en los factores innatos, constitucionales y de permanencia.

En la última definición de la AARM (2002) se propone un modelo teórico y ecológico en los elementos clave para la comprensión de la condición de retraso mental y el funcionamiento individual: la persona, ambientes y apoyos. El modelo refleja una comprensión de la multidimensionalidad de las necesidades educativas especiales y el rol mediacional que los apoyos desempeñan en el funcionamiento individual: cada una de las influencias multidimensionales sobre el funcionamiento del individuo está mediada por los apoyos disponibles y su necesidad, lo cual puede influenciar de forma recíproca en el funcionamiento del individuo.

Así pues, la AARM en su última edición define a la DI como *“una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”*.

La AARM al referirse a la DI propone tomar en cuenta las siguientes premisas:

- a. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos por los iguales en edad y cultura.
- b. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en la comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- c. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- d. Un propósito importante de describir las limitaciones es el desarrollar el perfil de apoyos necesarios.
- e. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejora.

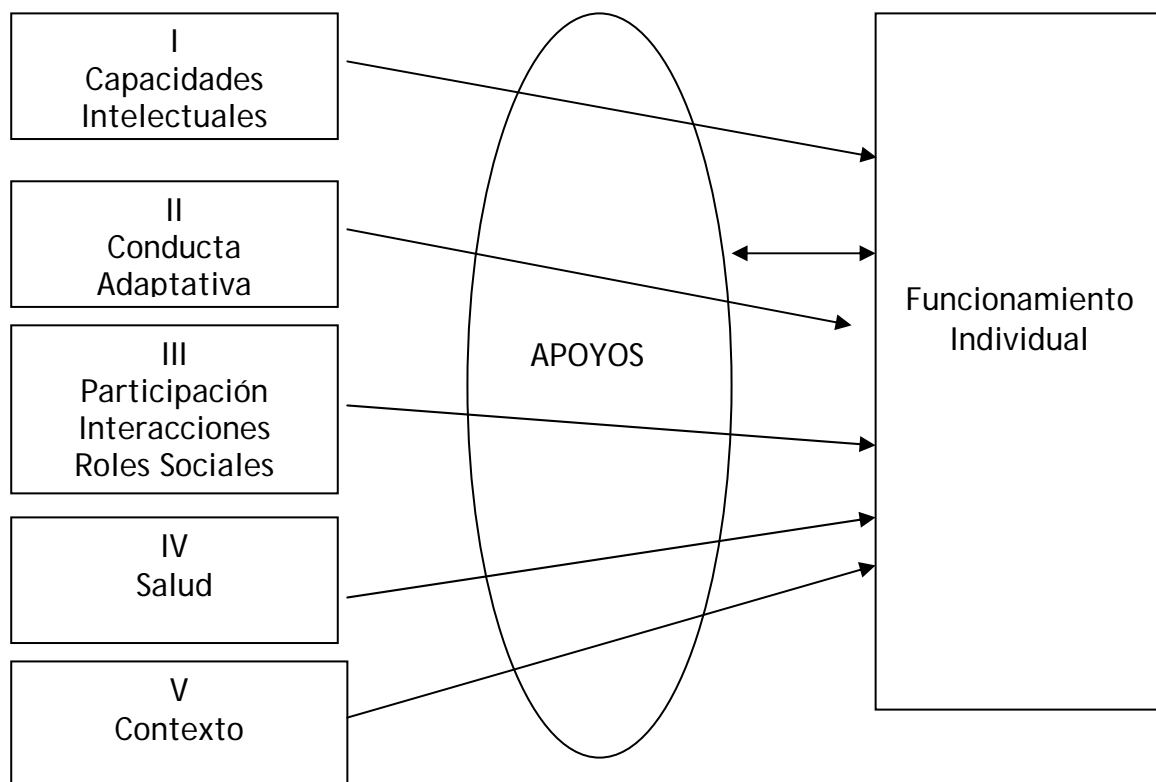


Fig. 4.1. Modelo Teórico de retraso mental adaptado de Retraso Mental definición, clasificación y sistemas de apoyo (AARM 2002). Muestra la importancia de la interacción de las dimensiones propuestas y los apoyos para lograr el funcionamiento individual.

El modelo teórico propuesto por la AARM propone tomar en cuenta cinco dimensiones, las cuales serán descritas a continuación:

Dimensión I. Capacidades Intelectuales.

La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez de aprendizaje y el aprender de la experiencia (Arvey y cols., 1994, Gottfredson, 1997; citados en Luckasson, 2002). La inteligencia refleja una capacidad amplia y profunda para comprender el entorno. De este modo, el concepto de inteligencia representa un intento de aclarar, organizar y explicar el hecho de que los individuos difieren en su habilidad para comprender ideas complejas, adaptarse eficazmente en sus ambientes, aprender de la experiencia, desarrollar varias formas de razonamiento y superar obstáculos pensando y comunicando (Neisser, Boodoo, Bouchard y Boykin, 1996; citados en Luckasson, 2002).

Dimensión II. Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas).

La Conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias.

TABLA 4.2 EJEMPLOS DE HABILIDADES CONCEPTUALES SOCIALES Y PRÁCTICAS.

Conceptuales.

- 1 Lenguaje (receptivo expresivo).
- 2 Lectura y escritura.
- 3 Conceptos relacionados con el dinero.
- 4 Autodirección.

Sociales.

- 1 Interpersonal.
- 2 Responsabilidad.
- 3 Autoestima.
- 4 Ingenuidad (posibilidad de ser engañado y manipulado).

TABLA 4.2 EJEMPLOS DE HABILIDADES CONCEPTUALES SOCIALES Y PRÁCTICAS.

- 5 Inocencia.
- 6 Seguimiento de reglas.
- 7 Obediencia de leyes.
- 8 Evitación de la victimización.

Prácticas.

- 1 Actividades de la vida diaria.
 - Comida.
 - Transferencia/movilidad.
 - Aseo.
 - Vestido.

- 2 Actividades instrumentales de la vida diaria.
 - Preparación de comidas.
 - Limpieza de casa.
 - Transporte.
 - Toma de medicación.
 - Manejo del dinero.
 - Uso del teléfono.
 - Habilidades ocupacionales.
 - Mantenimiento de ambientes saludables.

Dimensión III. Participación, interacciones y roles sociales.

Los ambientes se conceptualizan como los lugares específicos en los que una persona vive, juega, trabaja, se socializa e interactúa, los ambientes positivos fomentan el crecimiento, desarrollo y bienestar del individuo. Estos ambientes positivos constituyen lugares que son típicos de compañeros de la misma edad y que son consistentes con la diversidad cultural y lingüística de una persona.

Es dentro de estos lugares en los que una persona experimenta participación e interacción y asume uno o más roles sociales valorados.

La participación, interacción y roles sociales están influenciados por las oportunidades de que dispone el individuo.

Dimensión IV. Salud (salud física, salud mental y factores etiológicos).

Si bien en algunos casos, la discapacidad puede predisponer a los individuos a ciertos problemas de salud, la presencia de discapacidad no exenta a las personas de fluctuar entre los extremos de la salud y enfermedad. La AARM, por su parte, al referirse a los problemas de salud considera que sus efectos pueden diferir conforme al tipo de ambiente, dificultades en comunicación e impedimentos en el sistema de cuidado de la salud.

Dimensión V. Contexto (ambientes y cultura).

Esta dimensión se refiere a las condiciones interrelacionales dentro de las cuales las personas viven su vida cotidiana. El contexto en la perspectiva ecológica considerada por la AARM engloba tres niveles diferentes:

- a. Microsistema: Se refiere al sistema social inmediato, incluye a la persona y a la familia.
- b. Mesosistema: Incluye al vecindario, comunidad o las organizaciones que proporcionan educación o servicios de habilitación y apoyos.
- c. Macrosistema: Se refiere a los patrones generales culturales de la sociedad, de poblaciones más amplias, del país o influencias sociopolíticas.

Todos estos ambientes: microsistema, mesosistema y macrosistema; determinan lo que un individuo hace, donde lo hace, cuando lo hace y con quién; asimismo son una fuente importante para proporcionar oportunidades y mejorar el bienestar.

4.3 Etiología

El retraso mental es una discapacidad caracterizada por una deficiencia en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. La causa del retraso mental es lo que sea que produzca esta deficiencia en el funcionamiento. El número de factores potencialmente responsables de la DI es considerable; así como la diversidad de los mismos en función de su génesis o naturaleza.

Así pues, la etiología de la DI es multifactorial; según la AARM existen cuatro factores de riesgo que interactúan a lo largo del tiempo, incluyendo a lo largo de la vida del individuo y entre generaciones de padres e hijos (Luckasson, 2002; Arco, 2004).

El enfoque multifactorial de la etiología amplía la lista de factores causales en dos direcciones: tipos de factores y momento de ocurrencia (Tabla 3.2). La primera dirección amplía los tipos de factores en cuatro agrupamientos:

- 1 Biomédicos: Factores que se relacionan con procesos biológicos, como son los trastornos genéticos o la nutrición.
- 2 Sociales: Factores que se relacionan con la interacción social y familiar, como es la estimulación o la receptividad del adulto.
- 3 Conductuales: Factores que se relacionan con posibles comportamientos causales, como actividades peligrosas (lesivas) o abuso de sustancias por parte de la madre.
- 4 Educativos: Factores que se relacionan con la disponibilidad de apoyos educativos que promueven el desarrollo mental y de habilidades adaptativas.

La segunda dirección describe el momento de ocurrencia de los factores causales, esto es: el momento de aparición, los cuales se clasifican en:

- 1 Prenatales: Factores que se encuentran presentes antes del nacimiento.
- 2 Perinatales: Factores que inciden en el momento del parto.
- 3 Postnatales: Factores que se presentan después del nacimiento.

TABLA 4.3 FACTORES DE RIESGO DEL RETRASO MENTAL

<i>Momento</i>	<i>Biomédicos</i>	<i>Sociales</i>	<i>Conductuales</i>	<i>Educativos</i>
<i>Prenatal</i>	Trastornos cromosómicos. Trastornos asociados a un único gen. Síndromes. Trastornos Metabólicos. Disgénesis cerebrales. Enfermedades maternas. Edad de los padres.	Pobreza. Malnutrición maternal. Violencia doméstica. Falta de acceso a cuidados prenatales.	Consumo de drogas por parte de los padres. Consumo de alcohol por parte de los padres. Consumo de tabaco por parte de los padres.	Discapacidad cognitiva sin apoyo por parte de los padres. Falta de apoyos para la paternidad.
<i>Perinatal</i>	Prematuridad. Lesiones en el momento del nacimiento. Trastornos neonatales.	Falta de cuidados en el momento del nacimiento.	Rechazo por parte de los padres a cuidar al hijo. Abandono del hijo, por parte de los padres.	Falta de informes médicos sobre servicios de intervención tras el alta médica.

TABLA 4.3 FACTORES DE RIESGO DEL RETRASO MENTAL

<i>Momento</i>	<i>Biomédicos</i>	<i>Sociales</i>	<i>Conductuales</i>	<i>Educativos</i>
<i>Postnatal</i>	Traumatismo craneoencefálico. Malnutrición. Meningoencefalitis. Trastornos epilépticos. Trastornos degenerativos.	Falta de adecuada estimulación. Pobreza familiar. Enfermedad crónica en la familia. Institucionalización.	Maltrato y abandono infantil. Violencia doméstica. Medidas de seguridad inadecuadas. Privación social. Conductas problemáticas del niño.	Diagnóstico tardío. Inadecuados servicios de intervención temprana. Inadecuados servicios educativos. Inadecuado apoyo familiar.

Fuente: Retraso Mental definición, clasificación y sistemas de apoyo (Luckasson, 2002).

4.4 Clasificación

La AARM propone una clasificación basada en las intensidades de los apoyos necesarios por personas con DI, el cual tiene como objetivo el no dividir en pequeños subgrupos basados en rasgos de CI a las personas con DI como en las antiguas clasificaciones que dividía a las personas conforme a un retraso mental ligero, medio, severo y profundo.

La nueva clasificación refleja un cambio hacia una definición funcional, subrayando la importancia de la interacción de los apoyos para el funcionamiento, ya que el propósito fundamental de proporcionar apoyos es mejorar los resultados relacionados con la independencia, relaciones, contribuciones, participación en la escuela y la comunidad y bienestar personal.

El concepto de apoyos es parte integral para el entendimiento y aplicación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AARM 2002. La asociación define a los apoyos como *recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación los intereses y el bienestar personal, y a incrementar el funcionamiento individual*; entendiendo a este

último como resultado de la interacción de los apoyos con las dimensiones de capacidades intelectuales; conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto.

La AARM propone que los recursos o estrategias destinados a responder a las necesidades de una persona en áreas específicas requieren tener en cuenta varios factores como son:

- a. Duración Temporal. Cuánto tiempo se necesita un apoyo.
- b. Frecuencia Temporal. Con que frecuencia se necesita un apoyo.
- c. Contextos en los cuales se necesita el apoyo.
- d. Recursos requeridos para los apoyos.
- e. Grado de intromisión en la vida personal.

Así pues la AARM propone que los apoyos se pueden clasificar de acuerdo a su fuente, función y actividades de apoyo; e intensidad.

De acuerdo a su *fuentes* los apoyos se dividen 2:

1. Naturales. Son recursos y estrategias proporcionados por personas o equipamiento en determinados entornos que posibilitan el logro de resultados personales y de rendimiento deseados: están normalmente disponibles y son culturalmente apropiados en el ambiente respectivo.
2. Apoyos basados en servicios. Constituyen los mismos recursos y estrategias pero proporcionados por personas o equipamiento que normalmente no son parte del ambiente natural de la persona.

En cuanto a las *funciones y actividades de apoyo*, la AARM 2002 propone ocho funciones de apoyo y actividades correspondientes, las cuales son resumidas en la tabla 4.4.

TABLA 4.4 FUNCIONES DE APOYO Y ACTIVIDADES REPRESENTATIVAS

<i>Función de Apoyo</i>	<i>Actividades representativas</i>		
Enseñanza.	Supervisión. Ofrecimiento de retroalimentación. Organización del entorno de aprendizaje.	Formación. Evaluación. Apoyos en clases inclusivas.	Instrucción. Recolección de datos. Instrucción individualizada.
Amistad.	Defensa. Transporte compartido. Supervisión. Instrucción.	Evaluación. Comunicación. Entrenamiento. Ofrecimiento de retroalimentación.	Reciprocidad. Hacer amigos. Socialización.
Planificación Económica.	Apoyo en el manejo de dinero. Trabajar con seguridad. Defender la obtención de beneficios.	Apoyo en la obtención de ingresos. Apoyo y protección legal.	Planificación. Consideraciones sobre ayuda en los ingresos y planificación.
Asistencia al empleado.	Apoyo emocional. Apoyo en situaciones de crisis. Asesoramiento.	Entrenamiento a supervisores. Mejora del rendimiento laboral.	Análisis de tareas. Implementar el uso de tecnología asistida. Rediseño de tareas y deberes de trabajo.
Apoyo conductual.	Análisis funcional. Instrucción multicomponente. Conocer y enfatizar los aspectos de manejo previo de acuerdo a sus antecedentes.	Manipulación de eventos ecológicos y contextuales. Enseñanza de conducta adaptativa. Minimizar el uso de castigos. Establecimiento de reforzamientos positivos.	Construcción de ambientes con consecuencias efectivas.
Ayuda en el hogar	Modificaciones arquitectónicas.	Aparatos de comunicación.	Apoyos en el manejo de la salud.

TABLA 4.4 FUNCIONES DE APOYO Y ACTIVIDADES REPRESENTATIVAS

<i>Función de Apoyo</i>	<i>Actividades representativas</i>		
Ayuda en el hogar.	Cuidado personal. Transferencia y movilidad. Cuidado en el vestido y aseo.	Apoyo conductual. Entrenamiento para la programación de alimentos y hábitos en el comer.	Mantenimiento de casa y actividades relacionadas con el manejo de casa.
Acceso y uso de la comunidad.	Proporcionar información y entrenamiento en los recursos que la comunidad ofrece. Uso de servicios de la comunidad.	Interacción con otras instituciones públicas y privadas. Participación en actividades sociales y recreativas.	Entrenamiento en transportes. Modificación de vehículos.
Asistencia sanitaria.	Apoyo emocional (individual y grupal). Procedimientos para detectar situaciones de peligro. Citas con médicos, incapacidades.	Entrenamiento en la sexualidad y sus cuidados. Uso de medicamentos. Terapia física.	Supervisión. Entrenamiento para resolver situaciones de seguridad.

Fuente: Retraso Mental definición, clasificación y sistemas de apoyo (Luckasson, 2002).

Finalmente conforme a su *intensidad* los apoyos se clasifican en intermitentes, limitados, extensos o generalizados.

- Intermitentes. Son apoyos que se proporcionan en episodios de tiempo y que están basados en una necesidad específica. La persona no siempre necesita del poyo o lo necesita por períodos de tiempo cortos, solo durante transiciones de su vida.

- Limitados. Los apoyos se dan en algunas dimensiones en base a un período corto de tiempo, tiempo limitado pero no de naturaleza intermitente. Puede requerir de pocos miembros del personal y un costo menor que otros sistemas de apoyo más intensos.

- Extensivos. Estos apoyos se caracterizan por implicar un compromiso regular y continuo, en por lo menos alguno de los ambientes, sin límite de tiempo.
- Permanentes. Estos apoyos se caracterizan por su constancia y el nivel de intensidad. Los apoyos se proporcionan en varios ambientes y son potencialmente apoyos para toda la vida. Son más intrusivos e involucran una mayor parte de miembros del personal en comparación con los apoyos limitados o extensivos.

Es importante destacar, que los apoyos buscan dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presenta una persona y de acuerdo a esto, las necesidades educativas especiales son variables tanto de una persona a otra, como dentro de la misma persona a través del tiempo por lo que cualquier apoyo que se establezca está susceptible a cambios tanto en intensidad como en duración.

En conclusión la DI es una necesidad educativa especial, cuyo concepto ha cambiado a lo largo de la historia, es una discapacidad para la cual la AARM nos brinda una definición completa, basada en las particularidades, apoyos y capacidades de las personas, lo que abre el panorama sobre las características de las personas que la presentan y el tipo de apoyos que pueden requerir, sin olvidar que siempre será necesario tomar en cuenta sus particularidades, pues ello permite responder de manera adecuada a las necesidades de cada individuo y brindar les los apoyos que se requieren.

CÁPITULO 5

EL CURRÍCULO FUNCIONAL

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo prevaleció el mito que las personas con alguna discapacidad eran incapaces de aprender, o que su desempeño máximo consistía en desarrollar habilidades para realizar algunas manufacturas. Este mito es una de las principales causas para que a esta población se le negara la posibilidad de acceder a aprendizajes de tipo formal, o por lo menos que no se le brindaran suficientes oportunidades (SED, 2004).

Actualmente existe la claridad de que la mayoría de los individuos con necesidades educativas especiales, relacionadas con alguna discapacidad, tienen un potencial que les permite acceder a este tipo de aprendizajes, de forma que estos les sean útiles para adaptarse a los medios en los que se desarrollan (Troncoso y del Cerro, 1998; SED, 2004).

Así pues, hoy día nos encontramos frente al reto de generar experiencias significativas y enriquecedoras que promuevan el desarrollo de competencias necesarias y funcionales que permitan la adaptación y el progreso de estos alumnos, es por ello que el presente capítulo nos da cuenta de la necesidad de implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga como objetivo primordial el desarrollo de ciertas habilidades fundamentales, pues este es el primer paso a dar para favorecer un desarrollo óptimo de personas con necesidades educativas especiales en un ambiente lo menos restrictivo posible.

5.1 Definición

Si bien la atención de alumnos con necesidades educativas especiales implica ya en sí un reto, la atención de niños con necesidades educativas especiales significativas, esto es, la atención de alumnos con discapacidad intelectual grave y profunda, con trastornos generalizados del desarrollo y con plurideficiencias, (niños con dos o incluso tres alteraciones asociadas ya sean psíquicas, sensoriales y/o motoras; por ejemplo: parálisis cerebral y discapacidad intelectual; autismo y ceguera, autismo, discapacidad intelectual y sordera, etc.) (Zaldivar, 1994) nos enfrenta ante un reto mayor debido a que es un grupo de alumnos que presenta necesidades importantes y significativas en prácticamente todas las áreas de la conducta adaptativa, entendiendo por conducta adaptativa al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas cuya adquisición permiten a una persona adaptarse a su medio (Luckasson, 2002). (Una descripción más amplia de estas habilidades se desarrolla en el capítulo 4).

La respuesta educativa que se da a este grupo de alumnos supone la realización de adaptaciones curriculares funcionales, de manera que los objetivos y contenidos que se plantean respondan a sus necesidades y promuevan la adquisición de aprendizajes que les resulten útiles en un futuro, así pues, la intervención ha de enfocarse a aumentar el nivel de conducta adaptativa, lo que implica:

- Aprender a comunicarse de manera funcional con sus iguales mediante el lenguaje oral o lenguajes alternativos.
- Participar en actividades cotidianas en la escuela, casa, la comunidad.
- Tener cubiertos los cuidados físicos y necesidades básicas, con una atención médico-sanitaria continua.
- Adquirir en lo posible una preparación para la vida laboral y adulta.
- Conseguir autocontrol sobre las conductas desadaptativas severas o, en su defecto, recibir los apoyos de control externo pertinentes.
- Recibir estimulación multisensorial, con aumento de la percepción sensorial consciente para relacionarse con el medio.
- Aprender a usar de manera funcional contenidos académicos básicos tales como lectura, conceptos matemáticos, escritura, etc.
- Disponer de “ambientes enriquecidos” donde se reciba la estimulación adecuada, refuerzos, atenciones básicas, etc.

(Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

Existe entonces una necesidad de implementar un currículo funcional en el que los contenidos y objetivos seleccionados estén directamente relacionados con las habilidades que los alumnos necesitan aprender según las demandas de los contextos en los que se desenvuelven en la actualidad o en los que deberán desenvolverse posteriormente, dicho currículo debe tomar en cuenta ciertas características, principios, fines y habilidades que son necesarias trabajar. En la tabla 5.1 se describen los principales aspectos que definen un currículo funcional.

TABLA 5.1 PRINCIPALES ASPECTOS QUE DEFINEN UN CURRÍCULO FUNCIONAL

CARACTERÍSTICAS	PRINCIPIOS	FINES	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Individualización de la enseñanza teniendo en cuenta lo que es funcional para cada alumno. • Integración de todos los servicios o apoyos dentro del programa de enseñanza. • Enseñanza de habilidades indispensables para mantener la participación efectiva en ambientes lo menos restrictivos posible. • Enseñar habilidades que incrementen el número y tipos de ambientes en los que el alumno pueda participar con autonomía. • Enseñar habilidades que tengan influencia en su vida fuera de ambientes escolares. • Evaluar la enseñanza considerando las acciones que se realizan en diferentes ambientes y no sólo en el escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo principal de la enseñanza es incrementar el control sobre el ambiente por parte del alumno. • Las habilidades comunicativas y sociales son las habilidades más importantes que el alumno debe aprender. • La motivación se consigue asegurando que la enseñanza produzca los efectos deseados por el alumno. • Las habilidades funcionales se enseñan mejor en su contexto natural. • Las prioridades de la enseñanza provienen de las necesidades del propio alumno y de sus ambientes. • La participación de los padres es un componente crucial en el proceso educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la participación de cada alumno en varios ambientes. • Incrementar la capacidad del alumno para influir en los sucesos que le afectan. • Hacer posible el desarrollo de programas escolares funcionales dentro del centro ordinario. • Favorecer la relación entre alumnos, padres y profesores, y definir entre todos los objetivos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades comunicativas y sociales. • Habilidades de transición al mundo socio-laboral. • Habilidades de ocio y tiempo libre. • Habilidades para vida diaria.

(Brown, 1989; tomado de Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

En sí, el realizar un currículo funcional como respuesta educativa a alumnos con necesidades educativas especiales significativas busca potenciar las capacidades de los alumnos, compensando y optimizando, en la medida de lo posible, todas aquellas dimensiones que pueden afectar sus procesos de desarrollo y aprendizaje; preparándoles para participar y acceder al mayor número de situaciones y actividades sociales, garantizando su transición a otros contextos (Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999; SED, 2004).

5.2 Principios metodológicos.

El desarrollo de un currículo funcional implica la realización de un programa educativo individualizado, con adecuaciones curriculares significativas, esto es, dar prioridad, eliminar o introducir objetivos y contenidos conforme a las peculiaridades del alumno, así como implementar estrategias alternativas de enseñanza y evaluación (una descripción más amplia sobre las adecuaciones curriculares es realizada en el capítulo 2).

De acuerdo a lo expuesto, en el momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con este grupo de alumnos, es necesario tener en cuenta una serie de principios metodológicos los cuales se exponen a continuación:

TABLA 5.2 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- Globalización de la enseñanza. La globalización supone planificar los aprendizajes de forma que todas las capacidades queden relacionadas, esto es, cuando se realizan aprendizajes funcionales están presentes contenidos de todas las áreas curriculares, aunque la actividad este diseñada para desarrollar prioritariamente un objetivo concreto.
- Estructuración de la enseñanza. El grado de estructuración de la enseñanza es importante para la consecución de los objetivos, está en relación en forma inversa al nivel de desarrollo del alumno: a menor nivel de desarrollo mayor necesidad de estructuración. Implica el establecimiento de objetivos claros, con actividades concretas y diferenciadas que se repiten sistemáticamente y en la misma secuencia (rutinas) y que van precedidas de estímulos claros y nítidos, así como de claves estimulares (señales visuales, auditivas o mixtas) que marcan los cambios de actividad y favorecen la percepción de contingencias y la anticipación de situaciones.

La estructuración de la enseñanza, también supone planificar las ayudas necesarias para realizar la actividad y conseguir los objetivos propuestos, así como su retirada progresiva.

TABLA 5.2 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- Aprendizaje Significativo. El aprendizaje significativo supone que los aprendizajes sean funcionales, esto es, preparar experiencias y diseñar actividades que permitan a los niños conocer la influencia de sus acciones sobre su entorno.
- Aprendizajes en entornos naturales. Esto significa vincular las actividades de enseñanza-aprendizaje de determinados contenidos a situaciones de la vida real, utilizando como “escenario” del aprendizaje la situación natural donde han de utilizarse tales contenidos.
- Motivación. La motivación para aprender es un elemento muy importante en la práctica educativa, para aumentar la motivación es necesario que las actividades que se realicen partan de los intereses y sigan las iniciativas del alumno, que sean diversas y signifiquen un reto ante el cual el alumno pueda tener éxito.
- Generalización. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe de ser desarrollado de tal forma que los conocimientos adquiridos puedan aplicarse en contextos naturales.

(Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

La planificación y ejecución de estas estrategias para alumnos con necesidades educativas especiales significativas suponen un reto importante, dada las limitaciones que, en ocasiones, imponen sus características; por ello en el momento de trabajar con este grupo de alumnos es necesario:

1. Establecer un clima cálido y afectivo que fomente la relación interpersonal positiva.
2. Planificar la enseñanza de forma que haya situaciones muy estructuradas junto a otras menos dirigidas en las que al alumno se le permita realizar actividades que sean de su agrado.
3. Conocer el punto de partida, el nivel de competencia del alumno, secuenciando bien los contenidos, para así poder avanzar paso a paso hacia el objetivo propuesto.
4. Potenciar la motivación partiendo de los intereses del alumno, empleando reforzadores, utilizando ayudas y/o variando las tareas, etc.
5. Ofrecer claves estimulares temporo-espaciales que se adecuen en función de la actividad, el nivel de desarrollo y la edad del alumno ya que la utilización de estas favorece la percepción de contingencias y la consiguiente anticipación de acontecimientos y situaciones, lo que ayuda al alumno a controlar y regular su entorno.
6. Utilizar un lenguaje claro y conciso y ajustado al nivel comprensivo del alumno, que sea consistente y, siempre que sea necesario, apoyarlo en claves.
7. Mantener la atención hacia la tarea que se realiza.

8. Resaltar los aspectos que sean relevantes para el desarrollo de la actividad y eliminar aquellos que puedan distraer innecesariamente la atención sobre esa tarea.
9. Utilizar técnicas que estén encaminadas a reforzar los logros más que resaltar los fracasos.
10. Planificar las ayudas físicas, verbales y visuales adecuadas a cada situación.

(Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

5.3 Habilidades Instrumentales Básicas

Como se ha mencionado previamente la conducta adaptativa según la definición de la AARM (2002) es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por las personas para funcionar en sus vidas diarias, así pues, uno de los elementos que constituyen a los aprendizajes necesarios para el desarrollo de una conducta adaptativa es la adquisición de habilidades conceptuales, y dentro de este grupo se encuentran las habilidades instrumentales básicas (Luckasson, 2002).

Las habilidades instrumentales básicas se refieren a aquellas competencias necesarias y funcionales que permiten la adaptación y el progreso de una persona a su contexto social, y por ende, le sirven para desenvolverse con autonomía en su medio; en concreto, se refieren al desarrollo de los procesos psicológicos básicos que influyen en la adquisición de técnicas o habilidades instrumentales: la lectura, escritura y cálculo (Verdugo, 1997).

El desarrollo de las habilidades instrumentales básicas, tienen en si tres objetivos específicos:

1. Conocimiento y uso del dinero
2. Aportación y obtención de información sobre actividades y servicios de la comunidad.
3. Comprensión de impresos y redacción de escritos útiles para el alumno.

Sin embargo, para lograr dichos objetivos, es necesario que el alumno adquiera y desarrolle ciertos procesos cognitivos básicos, los cuales son fundamentales para el desarrollo de otros más complejos que le permitan desenvolverse en distintos contextos: conocer objetos, eventos y personas que le rodean, así como la capacidad de incidir sobre dicho entorno, modificándolo. Una respuesta educativa acertada, que incurra sobre estos procesos

cognitivos puede proporcionar una ayuda muy importante en el tratamiento de las necesidades educativas especiales significativas.

Los procesos cognitivos fundamentales son:

- 1 Atención.
- 2 Percepción.
 - 2.1 Asociación.
 - 2.2 Selección.
 - 2.3 Clasificación.
 - 2.4 Generalización.

(Troncoso y del Cerro, 1998).

Estos procesos cognitivos son módulos de funcionamiento independientes, por lo que pueden estar afectados de forma más o menos aislada en personas con necesidades educativas especiales significativas. Cuanto mayor sea la afectación, mayor es el número de procesos cognitivos alterados en el alumno.

En los siguientes apartados de este capítulo, se describirán las características esenciales de estos procesos cognitivos, las características que poseen los alumnos con necesidades educativas especiales significativas, así como orientaciones de intervención en el ámbito escolar.

5.3.1 Atención

La atención es la capacidad de dirigir la corriente de nuestra conciencia hacia un objeto o suceso; es la capacidad de fijarse en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes, es decir; en el proceso de atención la mente toma posesión de uno de entre los diversos objetos que se pueden presentar ante la conciencia de manera simultánea; así pues, se ejerce un control voluntario sobre la experiencia, de forma que la persona es consciente sólo de ciertos sucesos y no de otros que se encuentran circundantes (Troncoso y del Cerro, 1998; Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

Para una mejor comprensión sobre el proceso de atención, se ha propuesto dividir a esta en tres tipos:

- Involuntaria.
- Voluntaria.
- Habitual.

La *atención involuntaria* depende de la estimulación ambiental, no exige voluntad por parte del sujeto. Por el contrario, la *voluntaria* requiere de un esfuerzo para mantener la atención en algún aspecto estimular del ambiente que resulte interesante; este tipo de atención se basa en las motivaciones del individuo y supone la activación intencional de la percepción y del pensamiento. Por último la *atención habitual* se refiere a la especialización del individuo para dirigirse hacia estímulos que forman parte de sus costumbres (Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

Diferentes estudios sobre alteraciones atencionales en personas con necesidades educativas especiales significativas muestran diversidad de dificultades presentes en esta población (Verdugo y Canal, 1994; Rivière, 1998). En general estos alumnos tienen problemas tanto en la atención involuntaria como voluntaria. En la atención inicial, faltan al extraer las características relevantes de un estímulo pudiendo fijarse en rasgos superfluos de la situación. Pueden ser incapaces de atender a más de una característica y, en ocasiones, se produce una hiperselectividad por un cierto estímulo (brillos, partes pequeñas de objetos, sonidos, agua, etc.); en otras palabras, en el alumno con necesidades educativas especiales significativas, pueden existir dificultades en cada una de las dimensiones de la atención, mismas que se muestran a continuación en la siguiente tabla.

TABLA 5.3 DIMENSIONES DE LA ATENCIÓN

<ul style="list-style-type: none">- Atender personas.- Atender objetos.- Atender a más de un estímulo.- Atender a un objeto compartiendo la atención con otra persona.- Cambiar de atención de un estímulo a otro.
--

TABLA 5.3 DIMENSIONES DE LA ATENCIÓN

- Atender a eventos.
- Persistir en la realización de tareas.
- Automatizar conductas.

(Troncoso y del Cerro, 1998; Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999; SED, 2004).

Así pues, las alteraciones en los procesos de atención repercuten en la capacidad que tiene un alumno para dirigir la mirada hacia un estímulo y de interactuar con otras miradas, en la capacidad de mantener la atención durante un tiempo prolongado para que tenga iniciativa de búsqueda, etc. (Troncoso y del Cerro, 1998; SED, 2004).

Educación de la Atención

De acuerdo a Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols. (1999) al hablar de la educación de la atención nos referimos a los procesos que se pueden seguir para que un alumno desarrolle habilidades atencionales. Dadas las características de la población que nos ocupa, para lograr dicho desarrollo en un primer momento es recomendable presentar estímulos aislados de diferente tipo (visual, auditivo, táctil, gustativo, olfativo) que se encuentren a pocos centímetros de su cuerpo y lo más nítidos posible (sonidos claros, sabores y olores fuertes, caricias o presión clara en la piel, etc.).

Posteriormente partiendo de situaciones más naturales, se le pueden facilitar objetos que puedan ser explorados con distintos sentidos, que estén alejados y que posean características cada vez más ambiguas; así pues la presentación de los estímulos para desarrollar la atención debe seguir una cierta secuencia:

TABLA 5.4

PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA
EDUCACIÓN DE LA ATENCIÓN

DE	A
Aislados.	Agrupados.
Sucesivos.	Simultáneos.
Nítidos.	Ambiguos.
Cercanos.	Lejanos.

(Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

De forma simultanea, mientras se trabaja la atención hacia objetos, se va desarrollando la atención hacia las personas, pues el niño adquiere mediante el contacto continuo y sistemático, la capacidad de atender al rostro y a la voz humana, lo que le facilita también la adquisición de la capacidad para atender a instrucciones y ordenes verbales.

Posteriormente se plantea el objetivo de que el niño reaccione y atienda adecuadamente cuando se le llama por su nombre. Esta atención podrá mostrarla interrumpiendo su actividad, volviendo la cabeza al origen de la llamada, mirando a la persona que le llama, teniendo una actividad de alerta y espera. En este momento, con el niño mirando, atendiendo y esperando, es cuando puede dársele la instrucción o información que requiere.

Eventualmente, es necesario progresar más, adquiriendo niveles superiores de atención y manteniéndola durante periodos más prolongados. Será preciso aprender a atender a la indicación física o instrucción verbal que se le dé, dirigiendo su mirada al lugar adecuado. Después desarrollará la capacidad de atender alternativamente a la persona y el objeto estímulo para ejecutar la acción que se le indica, confortando si lo hace bien y pidiendo ayuda en caso necesario.

Una buena preparación para el desarrollo de la atención, es que el niño comience a permanecer sentado adecuadamente en una silla, para ello es imprescindible elegir bien el mobiliario que se va a utilizar y su colocación. La altura de la mesa tiene que ser la adecuada para el tamaño del niño de modo que, sentado, sus brazos puedan quedar apoyados sobre la mesa sin tener que levantarlos y sin que el niño se eche hacia delante.

La persona encargada de la enseñanza debe colocarse de modo que le sea fácil mantener el contacto ocular con el niño y que éste pueda recibir con facilidad una ayuda gestual o física. Lo más adecuado es que el adulto se siente también en una silla baja, frente al niño o a su lado. La cercanía física y la misma altura propician los aspectos afectivos y de motivación evitando los de dominio e imposición.

Con el niño bien sentado, tranquilo, mirando al adulto y en espera de la tarea es cuando se puede iniciar el trabajo, dando de manera simultánea tanto el estímulo visual como el auditivo.

El lenguaje que se le da al alumno debe ser claro, conciso, firme, cordial y preciso, teniendo sumo cuidado en el uso de términos, de modo que la información verbal que el niño reciba sea la más exacta posible.

Para el desarrollo de la atención, siempre que sea posible, se dará a elegir al niño que prefiere hacer, pues esto facilita que el alumno mantenga su atención por periodos más prolongados.

5.3.2 Percepción y Discriminación

La atención y los procesos perceptivo-discriminativos son dos habilidades que se encuentran íntimamente ligadas, es por esto que para lograr la adquisición de los segundos, se requiere inicialmente de un mínimo desarrollo del primero.

El proceso perceptivo-discriminativo se refiere a la interpretación de las sensaciones visuales, auditivas, táctiles, etc., dándole un significado; supone la extracción de información del medio que nos rodea, hallando las semejanzas y diferencias que en él se encuentran (Martín y Foley, 1996; Carrascosa, Hernández, Guerrero, y cols., 1999).

Cuando hablamos de los procesos perceptivo-discriminativos, debemos considerar que existen una serie de factores que influyen en él, de tal forma que lo facilitan o lo dificultan; estos factores son:

- Factores atencionales. La atención influye desde el momento en que supone una apertura selectiva de una pequeña porción de fenómenos sensoriales que nos atraen y no otros.
- Factores externos al propio sujeto ligados a la situación ambiental. Hay una tendencia a percibir más fácilmente los estímulos más intensos, los de mayor tamaño, los cambiantes, los repetidos, los novedosos y los que son medianamente complejos.
- Factores dependientes del propio sujeto ligados a su historia de aprendizaje. Estos se refieren a la motivación, la instrucción, el contexto en el que ocurre, las expectativas, los factores culturales, la emoción, las diferencias individuales y las contingencias a la respuesta emitida.

Al igual que la atención, el proceso perceptivo-discriminativo esta compuesto de distintas dimensiones, así pues las dificultades perceptivo-discriminativas que presenta un alumno con necesidades educativas especiales significativas pueden estar relacionada con una o más de estas dimensiones, las cuales se muestran en la siguiente tabla.

TABLA 5.5 DIMENSIONES DE LA PERCEPCIÓN
<ul style="list-style-type: none">- Conducta exploratoria.- Reconocer objetos.- Reconocer personas.- Responder a ser movido.- Reconocer el desplazamiento.- Discriminar estímulos visuales.- Discriminar estímulos auditivos.- Discriminar estímulos táctiles.- Discriminar olores y sabores.- Reconocer la disposición y movimiento de los segmentos corporales.

(Troncoso y del Cerro, 1998; Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999; SED, 2004).

Los alumnos con necesidades educativas especiales, necesitan más que el resto de los alumnos de una enseñanza específica de estas dimensiones, pues esto los prepara para el desarrollo de otro tipo de aprendizajes.

Un buen aprendizaje perceptivo-discriminativo facilita al alumno el pensamiento lógico, el conocimiento de las formas, los tamaños, las texturas, los colores y otras propiedades de los objetos, los conceptos numéricos y la lectura. También le servirán para la adquisición de otros muchos aprendizajes en el área social y natural, al igual que en la atención, en la enseñanza de habilidades perceptivo-discriminativas se debe seguir cierta secuencia, ya que ésta facilita su adquisición (tabla, 5.6).

TABLA 5.6 PROCESOS INVOLUCRADOS EN LA EDUCACIÓN DE LA ATENCIÓN	
DE	A
Intenso.	Suave.
Grande.	Pequeño.
Repetitivo.	Aislado.
Nuevo.	Conocido.
Medianamente complejo.	Bastante complejo.

(Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999)

De acuerdo a Carrascosa Hernández, Guerrero y cols., el desarrollo de las capacidades perceptivas y discriminativas implican que el alumno aprende a observar y capta semejanzas y diferencias, las relaciona, las asocia y las clasifica según diversas categorías y códigos.

Así pues, el desarrollo de la percepción y la discriminación permite al alumno ver y comprender las relaciones espaciales entre los objetos, a tener habilidades para observar, organizarse y entender el ambiente que le rodea.

Las habilidades para percibir semejanzas y diferencias, para seleccionar y relacionar los objetos entre si y para clasificarlos por alguna propiedad determinada, son pasos iniciales y básicos para el desarrollo de la comprensión de diversos conceptos (Troncoso y del Cerro, 1998).

La base que brinda el desarrollo de las capacidades perceptivo-discriminativas permite al alumno ir progresando para entender el vocabulario y el lenguaje de las acciones, y avanzar en la comprensión de las cualidades específicas de los objetos.

Educación de las habilidades perceptivo-discriminativas

En un principio el niño capta que debe hacer observando la conducta del adulto u otro niño, imitándole y siendo ayudado, posteriormente el alumno será capaz de obedecer una orden que implique ordenar o clasificar una serie de objetos, atendiendo a una categoría determinada (Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

El objetivo en un inicio es que el alumno comprenda qué debe hacer, cómo debe hacerlo y qué concepto o conceptos subyacen a la actividad que realiza. Pero el desarrollo de las habilidades perceptivo-discriminativas permiten alcanzar otros objetivos, como son el aumento de vocabulario, el conocimiento y la comprensión de propiedades y cualidades de los objetos, las nociones básicas de cálculo, la preparación para la lectura y la escritura, etc. (Troncoso y del Cerro, 1998).

Conforme a distintos autores (Troncoso y del Cerro, 1998; Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999), en la educación de las habilidades perceptivo discriminativas, en primer lugar el alumno debe aprender a asociar objetos iguales, objetos con fotos, imágenes o gráficos que los representen; fotos, dibujos y gráficos iguales y, finalmente, objetos diversos que se relacionan entre si por su uso o su función. Después será capaz de clasificar objetos que, siendo diferentes, pertenezcan a una misma categoría o cumplan una función semejante.

En este caso es necesario el establecer actividades, que tengan como objetivo fundamental el desarrollar de un objetivo concreto. Sin embargo, siempre que sea posible, se debe aprovechar para repasar o reforzar otros conocimientos del alumno o para prepararle a otras áreas de desarrollo. De este modo, el aprendizaje es más eficaz y facilita el progreso general del niño.

Para ayudar eficazmente al alumno a desarrollar sus capacidades perceptivo-discriminativas es importante la práctica de actividades que impliquen: asociación, selección, clasificación y generalización.

A veces, dos o tres de estas actividades pueden realizarse en la misma sesión de trabajo.

Asociación.

La asociación implica que el alumno perciba y discrimine objetos y dibujos, entendiendo que debe ponerlos juntos porque son iguales, o porque tienen alguna propiedad en común ya sea por su uso, su función o porque pertenecen a la misma categoría.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la asociación puede realizarse de modos diversos, como por ejemplo, agrupando materialmente los objetos, realizando una línea que una los dos dibujos que van juntos o dando la explicación verbalmente.

En las fases iniciales, puesto que el objetivo es el de asociar objetos o dibujos iguales, no conviene inducir al niño a error o fatigarle con una tarea compleja discriminativa. Los objetos utilizados en esta primera fase no solo serán reconocibles, sino fáciles de manipular y colocar en un espacio claramente delimitado.

Conforme el niño vaya avanzando, será capaz de desarrollar tareas de carácter asociativos con lápiz y papel, con sellos o etiquetas autoadhesivas. Estas tareas servirán, además como ejercicios de orientación espacial, de preescritura y vocabulario.

Los ejercicios de asociación deben realizarse de diferentes modos, pues esto ayuda al alumno a comprender bien el concepto de asociación y correspondencia uno-uno. Esto mejorará y facilitará la captación y generalización de conceptos.

Selección.

La selección significa elegir, señalando, tomando, tachando, o por cualquier otro procedimiento el objeto o dibujo que se nombre. Inicialmente sólo se menciona el nombre y conforme el alumno progresa se describen las cualidades o propiedades del objeto-estímulo.

Las primeras actividades se realizan nombrando las personas y las cosas, pidiendo al niño que mire, señale o tome lo que se nombra. La selección implica, que al menos, hay dos elementos y que el alumno conoce el nombre de uno de ellos.

Clasificación

Las actividades de clasificación son aquellas actividades de selección, asociación y agrupamiento de varios objetos pertenecientes a una misma categoría o que tienen una cualidad o propiedad común con todos ellos.

En un principio se le pueden ofrecer al alumno varios objetos mezclados. El niño tiene que separar en los grupos correspondientes. Inicialmente se le ofrecerán al alumno objetos iguales para cada uno de los grupos. Posteriormente el niño será capaz de agrupar todos los objetos que pertenezcan a una categoría aunque estos sean distintos entre sí.

Estas actividades facilitan la generalización pues permiten atribuir el mismo nombre a varios objetos diferentes pertenecientes al mismo grupo.

La clasificación facilita una flexibilidad mental, pues permite comprender al alumno que un objeto determinado puede pertenecer a grupos diferentes en función del código de clasificación que se establezca; así pues, el niño abstrae la cualidad común compartida por varios objetos que son diferentes entre sí y realiza una clasificación atendiendo a ellos.

Generalización.

Un aprendizaje es útil cuando está consolidado, y puede hacerse uso de él en otros contextos diferentes al de la situación de enseñanza. La generalización supone que el alumno aplica sus conocimientos de aula en su ambiente natural y ordinario, asociando, seleccionando y clasificando.

El alumno de alguna forma ha adquirido la capacidad de observar el ambiente y de percibir cuáles son los estímulos para actuar de un modo coherente y lógico ante lo percibido.

La dificultad para transferir y generalizar conocimientos a contextos diferentes es común en casi todas las personas con necesidades educativas especiales relacionadas con el aprendizaje por su capacidad intelectual disminuida. Por ello, se tiene que procurar darles oportunidades variadas para practicar lo aprendido en otros momentos y lugares.

5.3.3 Lectura

Tanto la lectura como el conocimiento de los números constituyen habilidades que desempeñan un papel fundamental para el desarrollo óptimo de un individuo; su conocimiento es vital para la obtención y aportación de información. La lectura es útil para establecer una forma de comunicación, mientras que el conocimiento de los números es la base para el manejo del dinero de forma posterior (Verdugo, 1996; Troncoso y del Cerro, 1998).

Leer en un sentido estricto, supone decodificar una serie de signos escritos; sin embargo leer no es sólo esto, pues es una actividad cognitiva que implica, además, atribuir significado a lo decodificado.

La lectura constituye en sí misma una fuente de información y de comunicación, de placer y además es el medio en el que se transmiten la mayor parte de los aprendizajes escolares.

Cuando se habla de niños con necesidades educativas especiales, el nivel de desarrollo que es necesario alcanzar para beneficiarse de la lectura puede presentarse en cualquier instante a lo largo de todo el período educativo, por lo cual es necesario conocer bien las competencias del alumno, para determinar el momento adecuado para su enseñanza.

La competencia lectora, el dominio del espacio gráfico, la orientación espacial y temporal-secuencial, la discriminación de sílabas y sonidos del habla etc., constituyen un conjunto de capacidades que facilitan el aprendizaje y memorización de letras, la conversión de palabras oídas en escritura y viceversa y la transformación de la escritura en expresión oral (Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

Cuando un niño presenta problemas motores, sensoriales cognitivos o lingüísticos, aparecen alteraciones en el desarrollo de algunas de estas capacidades facilitadoras. Esta situación pone en marcha procesos de toma de decisiones por parte de los profesionales, para intentar determinar las necesidades y en consecuencia, la respuesta educativa más adecuada.

Métodos de enseñanza.

La enseñanza de la lectura se puede llevar a cabo conforme a dos métodos básicos:

Sintéticos: Estos utilizan como base las unidades más pequeñas del lenguaje (sonido, letra, sílaba) uniéndolas para formar palabras y frases.

Los inconvenientes de utilizar métodos sintéticos puros son la atribución de excesiva importancia a los ejercicios sonoro-mecánicos, ante este hecho, la finalidad principal de la lectura, que es entender el contenido, pasa a segundo plano.

El aprendizaje de sonidos es un proceso abstracto y artificial que no coincide con el modo natural de aprender del niño. La lectura entonces, no tiene ningún sentido para el alumno porque no se “lee” nada solo se descifran sílabas o fonemas de un modo mecánico (Troncoso y del Cerro, 1998; Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

Analíticos o Globales: Parten de unidades mayores, concretas, como son las frases o las palabras, para llegar más adelante a las unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Estos métodos, que son los que se aplican a los niños en las edades más tempranas, se fundamentan en que los niños perciben primero la globalidad de las cosas, y luego los detalles.

Con el método analítico el alumno reconoce las palabras escritas y comprende su significado, El alumno comprende que a través de símbolos gráficos, se accede a significados y mensajes, que le sirven para conducirse en su vida cotidiana (Troncoso y del Cerro, 1998; Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

Etapas para la adquisición de la Lectura

Los dos métodos expuestos en el apartado anterior pueden ser útiles, siempre y cuando se tomen en cuenta las características del alumno con necesidades educativas especiales al cual se le va a enseñar, en el caso concreto de alumnos con necesidades educativas especiales significativas, el método global ha mostrado tener mejores resultados (García, 1999; Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000; Troncoso y del Cerro, 1998).

Troncoso y del Cerro proponen dividir la adquisición de la lectura en tres etapas diferenciadas por objetivos concretos, sin embargo, estas etapas están interrelacionadas, y en ocasiones se deben trabajar de forma simultánea, esto con el objetivo de mantener y consolidar las condiciones de comprensión fluidez y motivación en cualquier momento del proceso (Troncoso y del Cerro, 1999).

Primera etapa.

La primera etapa de la lectura es la percepción global y el reconocimiento de las palabras escritas comprendiendo su significado. Lo importante de esta etapa radica en que el alumno entienda en qué consiste leer, esto es, el comprender que a través de unos símbolos gráficos, se accede a significados y a mensajes. Se comienza con palabras aisladas para posteriormente presentar frases.

El objetivo general de esta etapa es que el alumno reconozca visualmente, de un modo global un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. El reconocimiento debe producirse, tanto si las palabras se presentan aisladas de una en una, cómo para formar frases.

Los objetivos específicos son que el alumno:

- a) Reconozca su nombre escrito y el de 4 o 5 miembros de su familia.
- b) Reconozca y comprenda el significado 15-20 palabras escritas, formadas por 2 sílabas directas (p. ej. casa, pato). Entre las palabras deben de incluirse 2 o 3 verbos de acciones conocidas por el niño, escritos en tercera persona del singular del presente indicativo (come, mira).
- c) Reconozca de 50 a 60 palabras incluyendo las anteriores. La mayoría de las palabras estarán formadas por dos sílabas directas (p. ej. gato, cama) y algunas de ellas por 3 sílabas (p. ej. paloma, camisa). Entre las palabras deben de estar incluidos 5 verbos en primera y tercera persona del singular del tiempo presente y algunos adjetivos.
- d) Reconozca un total de 80 a 100 palabras. Entre las palabras deben de estar incluidas 10 con 3 o 4 sílabas directas y de 5 a 10 palabras con la sílaba final trabajada. Entre las palabras deben de estar incluidos de 5 a 10 verbos, cuyo significado sea conocido por el alumno.

- e) Reconozca en total entre 140 y 160 palabras, entre las que se incluirán 20 con una sílaba inversa, algunas conjunciones y algunas preposiciones.
- f) Reconozca unas 200 palabras entre las que se incluirán algunas palabras con grupos consonánticos.

Esta lista de objetivos específicos puede servir de orientación para el orden a seguir, pero es preciso utilizarla con gran flexibilidad.

Segunda etapa

En la segunda etapa de la lectura se trabaja el aprendizaje de sílabas, para que el alumno comprenda que hay un código que permite acceder a cualquier palabra escrita no aprendida previamente, una vez dominado el código podrá leer todos los textos escritos.

El objetivo general es que el alumno lea con fluidez y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo inmediatamente su significado.

Los objetivos específicos son que el alumno:

- a) Se dé cuenta de que las palabras están formadas por sílabas.
- b) Componga, con un modelo, palabras conocidas de 2 sílabas directas.
- c) Componga, sin modelo, palabras que conoce con sílabas directas que se le entregan.
- d) Reconozca y lea las 2 sílabas que utiliza para formar una palabra.
- e) Componga, con 2 sílabas conocidas, palabras con significado no conocido.
- f) Reconozca rápidamente y lea todas las sílabas directas de dos letras.
- g) Forme palabras que se le dicten o él piensa, eligiendo las sílabas directas que necesite.
- h) Lea sin silabear, con comprensión, palabras no reconocidas previamente, que estén formadas por sílabas directas.

- i) Componga un modelo, palabras que tengan una sílaba trabada.
- j) Reconozca y lea sílabas trabadas
- k) Componga, sin modelo, palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
- l) Lea con fluidez palabras de 2 sílabas, una de ellas trabada.
- m) Componga con modelo, palabras que contienen una sílaba inversa.
- n) Reconozca y lea sílabas inversas.
- o) Componga, sin modelo palabras que contengan sílabas inversas.
- p) Reconozca y lea los grupos consonánticos.
- q) Lea con fluidez palabras que contengan grupos consonánticos.

Tercera Etapa.

Esta tercera etapa se propone lograr que el alumno lea textos, progresivamente más complejos, que le permitan hacer uso práctico y funcional de sus habilidades lectoras, usar la lectura como una actividad lúdica de información y entretenimiento y aprender de la información escrita que le rodea.

El objetivo general es que el alumno adquiera soltura, fluidez y afición suficientes para leer textos largos, cuentos y otros libros. Este objetivo se complementa con tres fines u objetivos permanentes:

1. Que el alumno haga uso habitual y funcional de la lectura.
2. Que el alumno disfrute leyendo y elija la lectura como un de sus actividades favoritas en sus ratos de ocio.
3. Que desarrolle sus capacidades intelectuales y aprenda a través de la lectura.

Los objetivos específicos son que el alumno:

- a) Lea con seguridad, fluidez y captando el significado, palabras formadas por cualquier tipo de sílabas.
- b) Lea con soltura frases formadas por cualquier tipo de palabras comprendiendo su mensaje.
- c) Lea en voz alta haciendo las pausas adecuadas y con buena entonación.
- d) Lea textos cortos, articulando cada palabra de modo inteligible, sin perder con ello fluidez lectora y la comprensión de lo leído.
- e) Explique verbalmente el significado del vocabulario básico de los textos que lee.
- f) Responda a preguntas sobre la lectura, de forma verbal o escrita.
- g) Haga un breve resumen.
- h) Lea en silencio comprendiendo el texto.
- i) Use el diccionario para comprender el significado de las palabras.
- j) Haga uso de sus habilidades lectoras para informarse.
- k) Use la lectura como fuente de nuevos conocimientos, como ayuda para ampliarlos y como medio para profundizar en temas que conoce o le interesan.
- l) Dedique voluntariamente parte de su tiempo libre en la lectura.
- m) Valore y disfrute la lectura de poemas y otros textos de alta calidad literaria.

5.3.4 Matemáticas.

Las matemáticas son en si una forma de lenguaje y por tanto un medio de comunicación que posee un vocabulario y unas estructuras propias, a través de las cuales se comprenden y expresan situaciones vitales (Menéndez, 1988).

Sin embargo, el desarrollo de las estructuras lógicas elementales, propias de las matemáticas, en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales significativas, supone un esfuerzo mayor, pues son niños que precisan ayuda continua para adquirir conceptos, para relacionarlos entre sí y convertirlos en conductas adecuadas (Menéndez, 1988).

Es por ello que la elección de los objetivos en esta área se deben tener como fin último dotar al alumno de herramientas para que éste se enfrente con mayor agilidad y madurez a los problemas cotidianos; a este respecto Menéndez menciona que la educación en el área de las matemáticas de estos alumnos debe estar encaminada a adquirir habilidades que le permitan integrarse a la sociedad como son:

- *Lograr una mayor autonomía.* Esto es, que los aprendizajes adquiridos por el alumno le permitan desarrollarse con más agilidad y soltura en los ambientes que frecuenta.
- *Adquirir mayor seguridad en sí mismo.* La autonomía lograda hace que crezca su confianza en las propias habilidades.
- *Actuar con mayor iniciativa.* Esto se logra a través de la realización de conductas que lleven al éxito, pues estas despiertan en el alumno deseos de iniciar otras similares que puedan resultar igualmente satisfactorias.
- *Desarrollar la capacidad para aplicar nociones matemáticas a las situaciones de la vida diaria.* La adquisición de esquemas mentales pueden ser utilizados para resolver diversas cuestiones que se le plantean diariamente.

(Menéndez, 1988).

No hay que perder de vista que el desarrollo de conceptos matemáticos, como número, suma, resta; son la base para el desarrollo posterior de habilidades como manejo de dinero, sin embargo para desarrollar dichas capacidades, es necesario en una primera instancia, la adquisición de habilidades previas como son:

1. *Adquisición de constancias perceptuales.*

- Comprender que las personas pueden ausentarse o cambiar de aspecto, para luego regresar o volver a ser las mismas.
- Buscar objetos que quedan fuera del campo visual.
- Identificar los objetos que están representados en dibujos.
- Armar y desarmar rompecabezas sencillos de 2 o 4 piezas.

2. *Percepción del espacio.*

- Moverse con soltura en lugares concurridos.
- Aplicar los términos arriba, abajo, derecha izquierda.
- Comparar las dimensiones de objetos de uso común (grande, pequeño, etc.).
- Representar en dibujos situaciones vividas por el alumno.

3. *Percepción de cantidad.*

- Reconocer la cantidad de comida que se pueda comer.
- Calcular a través de la experiencia la cantidad de peso que se puede levantar o transportar.
- Calcular con cierta aproximación la cantidad de espacio que se puede recorrer, sin fatigarse demasiado.

- Calcular la cantidad de material que se necesita para hacer un determinado trabajo (plastilina, barro, papel, etc.).
- Calcular con cierta aproximación la cantidad de cosas que se pueden colocar en un determinado espacio.

4. *Adquisición de conducta preoperatorio.*

- Distinguir los colores p. ej. para jugar con fichas, dibujar mejor, poder encargarse de repartir determinados objetos, etc.
- Seleccionar el material o los instrumentos que se precisan para realizar una determinada actividad.
- Realizar las conductas adecuadas para llegar a un fin propuesto.
- Observar y manipular objetos de uso común.

5. *Realización de conductas de clasificación.*

- Distinguir a las personas de unos determinados grupos de las de otros (familia, maestros, compañeros de clase, etc.).
- Reconocer y saludar a personas que conoce.
- Agrupar objetos atendiendo su uso.
- Agrupar objetos atendiendo a un criterio elegido por el alumno o que se le propone.
- Demostrar en su conducta que comprende el significado de los términos todo, ninguno, uno, alguno, en un contexto estructurado.

6. Realización de conductas de seriación.

- Mantener su lugar en una fila reconociendo al compañero que va antes y al compañero que va después de él.
- Apilar objetos o ponerlos en fila.
- Vestirse colocándose la ropa en el orden adecuado.
- Copiar series muy simples con objetos manipulables.
- Copiar series con figuras geométricas en las que se van a considerar el tamaño, el color, etc.
- Formar una serie de figuras según un modelo dado.
- Formar series de objetos siguiendo un determinado criterio (color, tamaño, forma, etc.).
- Ordenar objetos por tamaños y longitudes de mayor a menor.

7. Realización de actividades de numeración.

- Asociar el dibujo y el nombre de los números de 0 a 9.
- Decir el nombre de los números si los ve dibujados.
- Presentar el número correspondiente si se le da su nombre.
- Ordenar de menor a mayor una serie de 10 recipientes.
- Contar un conjunto de objetos que no excedan de 9.

Cabe mencionar que para la adquisición de estas habilidades primero se deben utilizar materiales manipulables de uso común, para más adelante pasar a un material más abstracto, mismo que puede servir para confirmar y reafirmar los aprendizajes previos y para proporcionar mayor flexibilidad a los aprendizajes adquiridos.

Asimismo, los contenidos deben organizarse de forma que la dificultad que ofrezcan no sea mayor de la que el niño puede superar en cada momento.

El desarrollo de estas habilidades permitirá que el alumno entienda e internalice conceptos como *cuantificación*, que se refiere a los conceptos de cantidad, clasificación, correspondencia y conservación, lo que permite comprender que el número denota una cantidad; asimismo entiende e internaliza elementos tales como el recuento y la correspondencia serial, estos conceptos son denominados de ordenación (García, 1999).

Suma

Cuando el alumno ha adquirido una comprensión de los conceptos de cuantificación y ordenación, se puede iniciar la enseñanza de algunas sumas simples.

Los ejercicios de introducción suelen componerse de cantidades iguales de objetos similares que suman para obtener una nueva cantidad, es decir, una serie en conjunto.

A continuación, se cuenta cada elemento de la cantidad resultante y se le atribuye una cantidad o símbolo (número).

Antes de que el alumno haya aprendido todos los números, la cantidad puede expresarse simbólicamente con líneas, estampas, sellos, etc. que corresponda al número de elementos que conforman a la misma.

Resta

Por lo general a los alumnos les resulta más problemático entender la resta que la suma. Para facilitar la comprensión se utilizan conceptos tales como el todo y la parte.

- 1 Una cantidad (el todo) se compone de cierto número de partes.
- 2 Sacar una parte del todo es lo que se llama resta.

El primer paso de la resta consiste en exponer el problema del a manera más concreta posible. A medida que se reduzca la necesidad de apoyo podrá reducirse también la utilización de objetos concretos.

En resumen este capítulo busca brindar una visión general sobre la importancia de una respuesta educativa acertada para alumnos con necesidades educativas especiales significativas, quienes, si bien no pueden acceder a todos y cada uno de los elementos que conforman el currículo regular, si pueden desarrollar aprendizajes que les brinden la oportunidad de adquirir habilidades que pueden aplicar en su vida diaria y mejorar de su calidad de vida (habilidades instrumentales básicas y sus precurrentes). Tales aprendizajes deben ser plasmados en un currículo funcional, que contenga objetivos y contenidos que respondan a sus características.

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA

6.1 Justificación

Anteriormente los estudios referidos a las deficiencias se centraban principalmente en la discapacidad que presentaba la persona afectada, con el propósito de delimitar diversas categorías en donde encuadrarla, su tratamiento se remitía en la mayoría de los casos a su hospitalización.

Si bien, aún hoy, la respuesta clínica se centra en la inmutabilidad del rasgo estudiado, a nivel educativo se intenta hacer hincapié en planteamientos de carácter diferencial en función de las características que presentan las personas afectadas y en sus potencialidades en cuanto a los posibles logros, buscando la integración social en su máximo posible (Peñafiel, citado en Lou y Urquizar, 2001).

En aras de una mejor revalorización de los aspectos educativos, se hace necesario orientar los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales hacia aquellas capacidades y necesidades que presentan, abarcando cuantos aspectos sean necesarios e implicando tanto a la escuela como a la familia y a todo el contexto social en un modelo basado en el principio de normalización. De esta forma se posibilita una enseñanza individualizada como la utilización de recursos y técnicas curriculares y la consecución de un desarrollo integral del individuo que le permita afrontar con eficacia y dignidad su interacción con una sociedad donde se respeten las diferencias.

Se trata de favorecer un proceso que asegure a la persona con discapacidad la más amplia participación en la vida educativa y social, así como una mayor independencia en su autonomía personal; posibilitar a todos los alumnos, sean cuales fueren sus necesidades, un desarrollo global e íntegro, escolarizándolos en el medio menos restrictivo posible y en el que dichas necesidades puedan ser cubiertas de la forma más adecuada y satisfactoria.

La escuela integradora es un esfuerzo que busca dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, atendiendo a sus diferencias individuales, dando atención a la diversidad, e incluyendo las situaciones individuales producto de condiciones específicas de la discapacidad, pues el desarrollo de las capacidades en niños con necesidades educativas especiales, dependen de las oportunidades que el medio social, familiar y escolar les ofrece; los niños con necesidades educativas especiales pueden beneficiarse de una intervención educativa ligada al contexto escolar (profesores, grupo, clase) en el que de forma natural y eficaz se pueden trabajar diferentes aspectos.

En estos casos el psicólogo educativo en colaboración con otros profesionales puede favorecer el proceso de integración y el de enseñanza-aprendizaje. En México actualmente se cuenta con una forma denominada Documento Individualizado de Adecuación Curricular propuesto por la SEP, sin embargo dicho documento a pesar de ser útil para la detección y manejo de algunas necesidades educativas especiales, en otras ocasiones no resulta suficiente, ya que no toma en cuenta ciertas características de la población hacia la cual va dirigido, lo que implica la búsqueda de nuevas respuestas ante los retos que se presentan.

El presente trabajo consistió en la realización de un estudio de caso en el cual se aplicaron distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición y desarrollo de habilidades de atención, percepción-discriminación, así como de habilidades referentes a la adquisición de lectura y matemáticas acorde a las necesidades educativas especiales que presentaba un niño con parálisis cerebral y discapacidad intelectual, el cual estaba integrado en una escuela regular, dichas estrategias conformaron una propuesta sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades instrumentales básicas, que promovieron en el alumno el desarrollo no solo de estas sino de otras habilidades que le permitieron integrarse a su comunidad.

6.2 Objetivo General

Diseñar un programa de intervención que respondiera a las necesidades educativas especiales que presentaba un alumno con parálisis cerebral y discapacidad intelectual integrado a una escuela regular y que promoviera la adquisición de habilidades instrumentales básicas en lectura y matemáticas con el empleo de apoyos específicos.

6.3 Objetivos Específicos:

La selección de estos objetivos se realizó de tal forma que los aprendizajes que adquirió el alumno fueron funcionales, es decir, promovieron el desarrollo de habilidades que le permitieron desenvolverse en distintos contextos.

- ♦ Promover el desarrollo de habilidades cuya adquisición es esencial para el desarrollo de otras más complejas, a saber: atención, observación, percepción y discriminación (habilidades precurrentes).
- ♦ Promover el desarrollo de habilidades básicas necesarias para el desarrollo de comunicación instrumental escrita a nivel comprensivo y expresivo que permitan al alumno hacer uso de un comunicador de manera posterior.
- ♦ Desarrollar y afianzar los conceptos básicos relativos a espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos y/o estructuras lógico-matemáticas.

6.4 Participante

A.E. es un niño de 13 años que presenta necesidades educativas especiales asociadas tanto a parálisis cerebral como a discapacidad intelectual; quien asistía a un colegio particular en la delegación Cuajimalpa, durante el ciclo escolar de nuestra intervención, el alumno fue integrado al aula regular de quinto año de primaria y recibió atención individualizada durante dos horas diarias en un aula de apoyo, donde se realizaban actividades que favorecieron el desarrollo de habilidades referentes a la lectura y el cálculo instrumental (para tener una descripción más amplia del alumno, consultar el capítulo de resultados, apartado evaluación inicial).

El niño ha asistido a distintas instituciones educativas durante su etapa escolar básica (anexo 1).

6.5 Escenario.

El trabajo se llevó a cabo en una institución educativa que estaba ubicada en la delegación Cuajimalpa, la cual brindaba educación inicial y básica bilingüe; en ella se impartían clases en el turno matutino y en las tardes se realizaban actividades artístico-culturales. Al colegio asistían alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales, pues se trataba de una escuela integradora, la cual además de brindar a sus alumnos conocimientos académicos buscaba generar en ellos una serie de habilidades y destrezas de carácter social que les ayudaran a mejorar su calidad de vida en la comunidad. La población que asistía a la institución era de un nivel socio-económico medio.

Las actividades que realizó el menor, se llevaron a cabo principalmente dentro de 2 espacios: el aula regular y el aula de apoyo; a continuación se hace una descripción de las mismas.

Aula regular

Se trataba de un espacio pequeño, de aproximadamente 4 X 4 metros, con buena iluminación, en él se encontraban 16 pupitres, cada uno con un espacio para guardar los útiles y materiales escolares; contaba con un pizarrón, un estante y un escritorio. El grupo en el cual estuvo integrado A.E. correspondía al quinto año de primaria, el cual estaba conformado por 15 alumnos, en este espacio, las clases eran impartidas por la maestra titular de español.

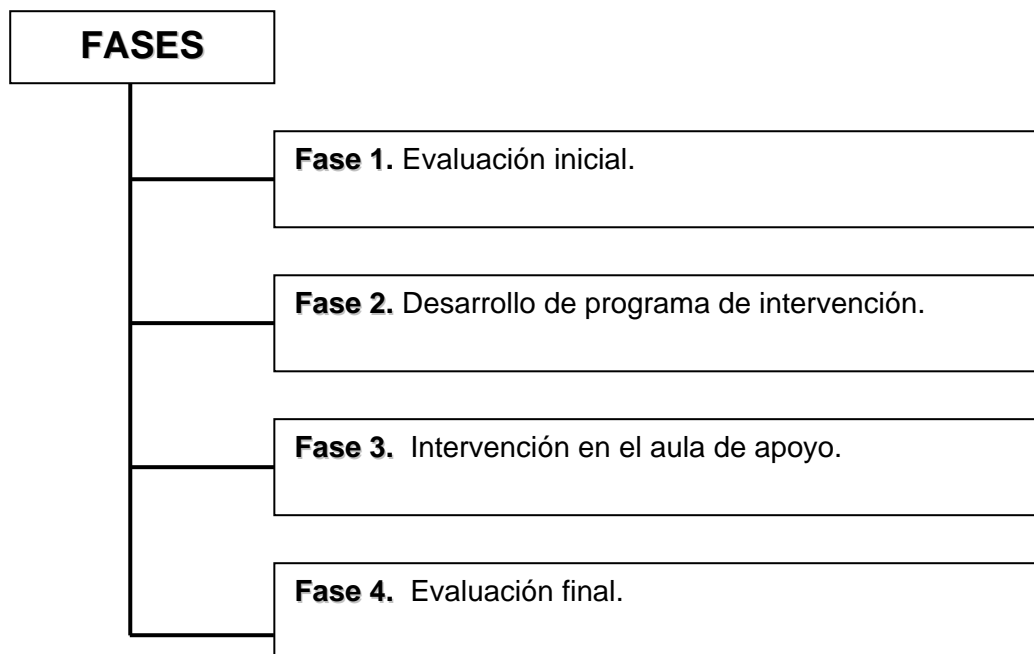
Aula de apoyo

Era un espacio amplio, con buena iluminación, en el cual había cinco estantes con diversos libros para la lectura, de un lado del cuarto se encontraban 4 mesas rodeadas de sillas; del otro se colocó una mesa de 1.5 X 90cm y dos sillas, tanto las sillas como las mesas eran de un tamaño que permitía al alumno mantener una postura lo más cómoda y adecuada posible para realizar las actividades.

6.6 Diseño

Este fue un estudio de caso, en el cual se realizó un programa con el objetivo de desarrollar las habilidades instrumentales básicas para el aprendizaje de lectura y cálculo, esto conforme a las necesidades educativas especiales que presentaba el alumno.

Los datos serán presentados de la siguiente forma:



6.7 Procedimiento

6.7.1 Convenio con el Colegio

Previo a la aplicación del programa, en primer término fue necesario establecer un convenio con el colegio.

La escuela a la que asistía A.E. era una institución abierta a la diversidad, con una filosofía integradora, sin embargo no contaba con un programa sistemático que diera cuenta de los aprendizajes adquiridos por el alumno, es por ello, que nuestra intervención estuvo enfocada al desarrollo de un programa educativo que fomentó en el alumno la adquisición de habilidades que fueran funcionales y significativas, mismas que promovieron su integración al ambiente escolar.

Por lo anterior, fue necesario que el programa desarrollado respetara las características particulares del alumno, como fueron nivel de desarrollo, nivel de competencia curricular, forma de aprendizaje, motivación por aprender, etc.

Además de ello, se acordó que:

- ♦ Las actividades realizadas intervinieran lo menos posible con las labores generales del colegio.
- ♦ Las tareas realizadas no intervendrían con aquellas actividades en que el alumno participaba regularmente (festivales, campamentos, etc.).
- ♦ El personal docente regular sería orientado en relación a las modificaciones en la metodología, evaluación y contenidos a enseñar (modificaciones curriculares).
- ♦ El personal docente, directivos y padres de familia del alumno serían informados sobre los alcances y avances logrados una vez cada seis meses.
- ♦ Al final del ciclo escolar se daría un reporte sobre los avances y logros alcanzados.

6.7.2 Principios Generales

De acuerdo a lo propuesto por Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., conforme a las características particulares del alumno y acorde a los objetivos antes expuestos, se buscó que los aprendizajes que se le enseñaran al alumno fueran funcionales y significativos, esto es, que promovieran su integración y participación efectiva en ambientes lo menos restrictivo posibles, que las habilidades adquiridas le permitieran desarrollarse en un mayor número de ambientes y de forma más autónoma (Carrascosa, Hernández , Guerrero y cols. 1999).

6.7.3 Fases

Fase 1. Evaluación Inicial.

Esta se realizó con el objetivo de determinar las necesidades educativas que presentaba el alumno; los niveles de competencia en relación al currículo escolar y a otros factores que pudieran dificultar o facilitar el desarrollo del aprendizaje, esto con la finalidad de determinar y priorizar los elementos curriculares a enseñar.

Debido a que en el expediente escolar no se encontró una evaluación psicopedagógica previa, los resultados obtenidos en esta evaluación inicial fueron tomados como la línea base para determinar las adecuaciones curriculares necesarias y planificar la intervención.

Con el objetivo de realizar una evaluación más completa en esta fase se aplicaron dos instrumentos, el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual, (ICAP) y el Documento Individualizado de Adecuación Curricular (DIAC) (anexos 2.1 y 2.2).

Para obtener la información de ambos instrumentos se llevaron a cabo entrevistas a padres, profesores, personal directivo del colegio, y compañeros del alumno en el salón de clases; se realizaron observaciones directas en el salón de clases, en el aula de apoyo, en el recreo, y en actividades extracurriculares como festividades y campamentos. (Un formato sobre la entrevista a padres, profesores, y directivos se incluye en el anexo 3.1, 3.2 y 3.3)

Fase 2. Desarrollo de Programa de Intervención.

De acuerdo con la evaluación psicopedagógica inicial, se plantearon las necesidades educativas especiales, lo que permitió diseñar y aplicar el programa de intervención, en el cual se plasmaron las actividades específicas y material de apoyo necesario.

Por otra parte se brindó asesoría y apoyo al personal docente sobre el manejo del alumno dentro del salón de clases, así como las actividades académicas funcionales a enseñar.

Debido a las características del alumno las adecuaciones curriculares realizadas fueron significativas, pues se llevaron a cabo modificaciones sustanciales en el currículo general, se suprimieron elementos importantes tanto en objetivos como en contenidos y se añadieron elementos específicos que propiciaban el aprendizaje de habilidades instrumentales básicas en lectura y cálculo; se desarrolló un programa de intervención, donde se buscó la implementación de un currículo funcional en el que los objetivos y contenidos en él plasmados respondieran a las necesidades del alumno y promovieran la adquisición de aprendizajes útiles en un futuro.

Las actividades a realizar en el aula de apoyo fueron determinadas conforme a los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados (DIAC e ICAP); conforme a lo reportado en las entrevistas y en cuanto a las observaciones realizadas. Debido a las características del alumno se realizaron adecuaciones curriculares significativas en objetivos, contenido y tiempo.

Fase 3. Intervención en el Aula de Apoyo.

El programa de intervención que se diseñó (anexo 4), fue aplicado en el aula de apoyo, esto en respuesta a que las necesidades educativas especiales que presentaba el alumno requerían de la realización de adecuaciones curriculares significativas, lo que implicó un amplio desfase en cuanto a las actividades que se realizaban en el aula regular.

Las actividades que se realizaron en el aula de apoyo estuvieron encaminadas hacia la adquisición de habilidades instrumentales básicas relacionadas con lectura y matemáticas, así como sus precurrentes, pues su adquisición promovía el desarrollo de habilidades que posteriormente podían ser empleadas para implementación de un programa de comunicación alternativa.

Fase 4. Evaluación Final.

La evaluación consistió en el análisis de las observaciones diarias registradas en una bitácora, lo que permitió dar cuenta del progreso del alumno conforme a los objetivos planteados en un inicio, así como realizar las modificaciones pertinentes a lo largo del proceso.

6.8 Instrumentos

Inventario para la planificación de servicios y programación individual ICAP (Montero, 1993)

El Inventario para la planificación de servicios y programación individual (ICAP) es un instrumento compuesto por 16 páginas, diseñado para obtener información completa sobre las características y necesidades de los niños y adultos que pueden necesitar atención especial en casa, el colegio, en el trabajo o en una ubicación de la comunidad. El instrumento recopila información descriptiva, categoría diagnóstica, limitaciones funcionales, destrezas de conducta adaptativa, problemas de conducta, ubicación residencial, servicios y apoyo necesitados y recibidos y actividades de ocio. Sus propósitos fundamentales son ayudar en la selección, revisión, control, planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidades, minusvalías o que poseen una edad avanzada.

Materiales. El ICAP consiste en un Manual del Examinador y el instrumento propiamente dicho. El instrumento puede contestarse en, aproximadamente 15 minutos por un padre, profesor o persona responsable del cuidado que conoce bien a la persona que se va a evaluar. El Manual del Examinador contiene instrucciones para rellenar el ICAP, tablas para puntuar e información detallada sobre el desarrollo, normativización, fiabilidad y validez.

Contenido y Organización Las secciones de información descriptiva y diagnóstica del ICAP incluyen preguntas sobre el nombre del sujeto, dirección, edad, estatura, peso, idioma que habla o comprende, estado legal y civil y diagnóstico, si lo hay. Una sección de limitaciones funcionales y necesidades de asistencia incluye información sobre visión, audición, salud, movilidad y asistencia física que se necesita. El ICAP incluye 77 ítems de

conducta adaptativa agrupados en cuatro escalas y 8 reactivos de problemas de conducta. Las secciones de ubicación residencial y servicios del día del instrumento tienen preguntas sobre necesidades actuales y futuras que van desde instituciones a vida independiente y desde el colegio al empleo ordinario. El ICAP también recoge el tipo de servicios de apoyo (ej. servicios de apoyo en el hogar, logopedia, etc.) que el sujeto está utilizando actualmente, y que servicios adicionales debería necesitar. Por último una sección sobre actividades sociales y de ocio pregunta sobre actividades que el sujeto ha realizado durante el mes pasado y que factores, si hubiera, limitan sus actividades sociales.

Los aspectos que toma en cuenta el ICAP son:

- A. información Descriptiva.
- B. Categoría Diagnóstica.
- C. Limitaciones Funcionales y Asistencia Necesaria.
- D. Conducta Adaptativa.
 - 1. Destrezas Motoras.
 - 2. Destrezas Sociales y Comunicativas.
 - 3. Destrezas de la Vida Personal.
 - 4. Destrezas de la Vida en la Comunidad.
- E. Problemas de Conducta.
- F. Ubicación Residencial.
- G. Servicios de Día.
- H. Servicios de Apoyo.
- I. Actividades Sociales y de Ocio.
- J. Información General y Recomendaciones.

Puntuaciones. Cada ítem o reactivo de conducta adaptativa del ICAP es una afirmación de una tarea, El que responde evalúa al sujeto en cada tarea utilizando una escala que va de 0 a 3 donde:

0 = Nunca o rara vez (aun pidiéndoselo).

1 = La realiza, aunque no bien, o $\frac{1}{4}$ de las veces (tal vez necesita que se le pida que lo haga).

2 = La realiza bien, o $\frac{3}{4}$ de las veces (tal vez necesita que se le pida que lo haga)

3 = La realiza muy bien, siempre o casi siempre (sin que se le pida).

Esta escala mide la calidad de ejecución y la motivación del sujeto. Esto es, aunque alguien sea capaz de realizar una tarea, puede que no lo haga independientemente, bien porque no se da cuenta que hay que hacerla, o porque rechaza llevarla a cabo. La puntuación que se obtiene se basa en el requerimiento explícito de que la tarea se lleva a cabo sin ayuda ni supervisión.

El ICAP además contiene una escala de conducta inadaptada la cual es capaz de evaluar todos los problemas de conducta al medir un grupo exhaustivo de 8 categorías de conducta con preguntas abiertas. Además, evalúa tanto la frecuencia como la gravedad de dichas conductas.

Para los objetivos del presente trabajo se hizo una adaptación del instrumento y se tomaron en cuenta 69 de los 77 ítems que incluye el instrumento, los cuales se corresponden a los 4 rubros de conducta adaptativa que en él se miden (ver anexo 2.1), pues a pesar de que el instrumento no está estandarizado en México, se considera que sus resultados fueron una fuente confiable sobre las necesidades especiales que presenta el alumno.

Documento Individualizado de Adecuación Curricular

DIAC

(SEP, 2000)

El Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC) es un instrumento que permite recopilar información sobre los datos más importantes del niño o niña con necesidades educativas especiales. Asimismo, nos permite saber cuáles son las principales necesidades del alumno en las diferentes áreas y los aspectos que prioritariamente se deben trabajar, lo cual facilita la planeación de las adecuaciones curriculares.

El DIAC es el instrumento en el que se plasman las adecuaciones, tanto de acceso como en los elementos del currículo, que el niño o niña pueda requerir. Estas adecuaciones se deciden a partir de los datos de la evaluación psicopedagógica, así como de las características de la escuela y de la planeación que el maestro tiene para todo su grupo.

Lo más recomendable es que el DIAC sea llenado, en forma conjunta, por el maestro o la maestra de grupo de apoyo y los padres y madres de familia. Cuando sea posible, se sugiere que participen no sólo el maestro o la maestra de apoyo, sino también todo el personal de educación especial implicado en la atención del alumno. Cuando no se cuenta con apoyo de educación especial, se sugiere que al completarlo estén presentes otros maestros de la escuela.

Los datos que se piden en el DIAC pueden obtenerse del informe de la evaluación psicopedagógica, de la observación directa del alumno o de la alumna, del expediente y de los comentarios del maestro o de la maestra, de los padres y las madres, del personal de educación especial y del mismo niño o niña.

El DIAC está formado por 17 apartados, además de tener una portada en la cual se indica el nivel y el grado que cursa el niño o la niña, y en donde se debe registrar el nombre del niño o de la niña y el ciclo escolar al que corresponde el instrumento:

Los apartados que contiene el DIAC son:

1. Datos generales.
2. Datos relacionados con la escolarización del niño o de la niña.
3. Datos significativos de la historia del niño o de la niña.
4. Desarrollo actual en las diferentes áreas.
5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica.
6. Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o de la niña.
7. Intereses y motivación para aprender.
8. Principales necesidades del niño o de la niña y formulación de prioridades
9. Adecuaciones de acceso.
10. Adecuaciones en los elementos del currículo.
11. Socialización.
12. Desempeño general.
13. Los padres y las madres de familia.
14. Apoyo de educación especial.
15. Compromisos.
16. Promoción y continuidad.
17. Observaciones y comentarios.

Los primeros ocho apartados se completan al inicio del ciclo escolar, al planear el trabajo con el alumno o la alumna; a su vez, el resto de los apartados, con excepción del 12 y del 16, que sólo deben considerarse al finalizar el año lectivo, están divididos en dos partes. Una para la planeación, que debe completarse al inicio del ciclo escolar, y otra para el seguimiento, que se completa al final.

Debido a las características a la variedad de necesidades educativas especiales, se consideró necesario para determinar las adecuaciones de los elementos del currículo, aplicar algunos de los rubros incluidos DIAC correspondientes a distintos grados académicos, a saber: inicial, preescolar, y primero de primaria. (En el anexo 2.2, se incluyen los rubros del 1 al 10, mismos que se tomaron en cuenta para la realización del presente trabajo, el rubro correspondiente a los propósitos y contenidos, se incluyen en otro apartado).

BITÁCORA DIARIA

La bitácora diaria es un instrumento que fue implementado con el objetivo de llevar un registro continuo sobre las actividades realizadas, así como de los avances observados en el alumno día con día. Los rubros que contenía este instrumento eran los siguientes:

1. Objetivo Especifico.
2. Propósitos y contenidos.
3. Actividades de enseñanza aprendizaje.
4. Material didáctico.
5. Observaciones.

Ejemplos de la aplicación de este instrumento son incluidos en el anexo 2.3.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS

Este apartado tiene como objetivo dar cuenta de los resultados obtenidos en cada una de las fases planteadas en la metodología, así pues, el capítulo esta conformado por 4 apartados a saber: evaluación inicial, desarrollo de programa de intervención, intervención en el aula de apoyo y la evaluación final, mismas que se presentan a continuación.

Fase 1. Evaluación Inicial

Objetivo específico:

Detectar las principales necesidades educativas especiales del alumno para realizar la formulación de prioridades.

Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica

La primera evaluación psicopedagógica fue realizada en septiembre del 2006. Para obtener los resultados que aquí se registran se aplicaron el ICAP y algunos reactivos de las áreas propuestas por el DIAC*; por otra parte, se realizaron observaciones directas al alumno tanto en actividades escolares como extracurriculares (estas observaciones fueron plasmadas en una bitácora y analizadas posteriormente); también se llevaron a cabo entrevistas a miembros de la comunidad escolar (personal directivo y profesoras de aula regular) y a la madre del niño, esta última fue coordinada por la dirección del colegio.

Como se ha señalado, en el expediente escolar del menor no se encontró una evaluación psicopedagógica previa, por lo que los resultados obtenidos en esta primera evaluación sirvieron de indicadores para conformar el programa educativo individualizado con las adecuaciones curriculares pertinentes.

La síntesis de los resultados obtenidos de las diversas fuentes se presenta a continuación:

Datos personales

A.E. nació el 31 de mayo de 1995, en el momento que se realizó la evaluación A.E. tenía 11 años 3 meses, asistía a un colegio ubicando en la delegación Cuajimalpa, la cual es una escuela abierta a la diversidad, en la que se están haciendo esfuerzos para dar respuesta educativa a alumnos con distintas necesidades educativas especiales.

Durante el ciclo escolar anterior el alumno asistió al colegio antes mencionado (delegación (Cuajimalpa), el cuál contaba con un grupo integrado por alumnos con distintas necesidades educativas especiales, quienes asistían a tomar ciertas clases en el aula regular, además de

*Debido a que las necesidades educativas especiales que presenta el alumno son significativas se utilizaron reactivos del DIAC correspondientes a los niveles: inicial, preescolar, y primero de primaria.

compartir con los demás niños el tiempo de esparcimiento, durante este ciclo se observaron en A.E. conductas de retraimiento, poca socialización y dependencia para realizar toda clase de actividades, por lo que en el ciclo escolar posterior se consideró la alternativa de integrarlo durante más tiempo al aula regular de quinto año, con el objetivo de que se beneficiara al compartir un mayor número de actividades con sus pares, además de recibir atención individualizada durante dos horas diarias dentro de un aula de apoyo en actividades referentes al desarrollo de habilidades de lectura, escritura y cálculo instrumental.

Conducta durante la evaluación

Para realizar la evaluación psicopedagógica inicial, en primera instancia fue necesario establecer un buen rapport con el niño, ya que cuando no conoce a alguien el alumno tiende a ignorar las instrucciones que se le indican.

Durante la evaluación se pudo observar que el alumno presentaba disposición para realizar las tareas que se le asignaban, siempre y cuando estas fueran de su interés; pues de lo contrario se resistía a hacerlas, llegando a presentar conductas disruptivas como aventar los materiales con los que trabaja, tirarse en el piso y/o pegar; las mismas conductas se observaban cuando se le interrumpían rutinas antes establecidas, como el orden en el que acomodaba el material que utilizaba.

Antecedentes de desarrollo

Los datos obtenidos para este rubro fueron obtenidos mediante entrevistas que se le realizaron a la madre del alumno, quien refiere que el embarazo transcurrió de manera normal, aunque no recuerda si durante él consumió algún tipo de medicamento o droga. El parto fue a los 6 meses de gestación, de manera natural; fue necesario utilizar fórceps debido a complicaciones en el parto.

Poco tiempo después de nacer A.E. presentó ataques epilépticos, dejándole como consecuencia una parálisis cerebral que afecta principalmente su lado izquierdo (hemiplejía izquierda). Su desarrollo entonces se ve alterado, haciéndose evidentes dificultades motoras, pues rueda sobre si mismo a los 9 meses, se sienta solo al año y medio, gatea a los 3 años, camina a los 6 años, controla esfínteres a los 9 años.

Situación actual.

Nivel de desarrollo

A.E. es un alumno que presentó, en general, un nivel de desarrollo por debajo del promedio del grupo sin embargo como cualquier otro alumno, presentó tanto fortalezas como debilidades en las áreas evaluadas (motora, comunicación, social, cognitiva y hábitos básicos de auto-cuidado)

Dichos resultados se presentan a continuación:

Área Motora

En esta área se encontró que el alumno tiene problemas tanto en la motricidad fina como gruesa necesidades educativas especiales propias de la parálisis cerebral, entre estas están: la dificultad para mantener el equilibrio, para realizar movimientos finos en pies y manos; y por lo tanto para subir y bajar escaleras. Pero también se encontró que el alumno, aunque con dificultad, tenía la capacidad para ponerse de pie, sentarse, mantenerse de pie y caminar al menos unos metros; sostener y alcanzar objetos y hacer marcas y garabatos con pinturas en una hoja de papel.

TABLA 7.1 FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ÁREA MOTORA

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Se pone de pie.	Bajo control y equilibrio sobre su cuerpo mientras se desplaza.
Se sienta.	Bajo control de movimientos finos en pies y manos.
Se mantiene de pie y camina al menos unos metros.	Dificultad para subir y bajar escaleras.
Sostiene y alcanza objetos.	
Hace marcas y garabatos con pinturas en una hoja de papel.	

Área Cognoscitiva

Con lo que respecta al área cognoscitiva el alumno presentó dificultades para mantener su atención por un período mayor a 5 minutos, lo que dificultaba el desarrollo de habilidades de asociación, selección, clasificación y generalización de objetos, imágenes y grafismos, aunque si distinguía entre cada uno de estos elementos. Sin embargo cabe destacar que el niño establecía contacto y seguimiento visual con personas y objetos; siempre y cuando estos resultaban de algún interés; distinguía estímulos por su forma tamaño y textura, distinguía entre objetos, imágenes y letras, intentaba copiar figuras sencillas y formaba pares de objetos iguales por imitación.

TABLA 7.2 FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ÁREA COGNOSCITIVA

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Establece contacto visual	Presenta períodos breves de atención. (No más de 5 minutos), cuando se trata de actividades que le son desconocidas o que están fuera de su interés habitual.
Presenta seguimiento visual	
Distingue estímulos por su forma, tamaño y textura.	
Distingue entre objetos, imágenes y letras	
Intenta copiar figuras sencillas	
Forma pares de objetos iguales por imitación	

Área Social

En cuanto a esta área se pudo constatar que el alumno se conducía hacia los demás con un comportamiento egocéntrico, pues generalmente realizaba sólo aquellas actividades que respondían a sus intereses, esto tenía una importante repercusión en cuanto a sus relaciones sociales, pues el interés continuo en si mismo hacía que le fuera difícil establecer relaciones recíprocas, y llegar a acuerdos, tanto con figuras de autoridad (maestros) como con sus pares. También se encontró que el alumno tenía dificultad para respetar turnos y para transferir la autoridad de una persona a otra. Por otra parte, se observó que al realizar alguna actividad (como sacar y guardar sus útiles escolares), el alumno tenía rituales, por lo que no aceptaba fácilmente cambios rápidos o bruscos en las actividades que realizaba y no comprendía que hubiera que dejar una tarea si no la había concluido, pero al igual que en el resto de las áreas, el alumno también presentaba fortalezas como son: se reconocía en un espejo, discriminaba y reconocía personas, permanecía sin alejarse durante diez minutos cuando se le indicaba que lo hiciera, identificaba las emociones básicas emitidas por otra

persona, generalmente respetaba normas y reglas en la escuela y en su casa, identificaba las características de cada sexo; mostraba y ofrecía juguetes, era extrovertido y pedía ayuda para solucionar problemas, aunque sólo a personas que conocía; se podía adaptar a diferentes actividades realizadas en la comunidad escolar siempre y cuando se sentía seguro, presentaba curiosidad por conocer lo que le rodeaba e interactúa con otros en actividades dirigidas.

TABLA 7.3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ÁREA SOCIAL

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Se reconoce en el espejo.	Egocéntrico.
Discrimina y reconoce personas.	Falta de reciprocidad, no puede establecer acuerdos.
Discrimina y reconoce voces.	Dificultad para esperar y respetar turnos.
Permanece sin alejarse durante diez minutos cuando se le indica que lo haga.	Dificultad para transferir la autoridad de una persona a otra.
Identifica las emociones básicas emitidas por otra persona.	No acepta fácilmente cambios rápidos o bruscos en las actividades que realiza.
Generalmente respeta normas y reglas en la escuela y en su casa.	No comprende que haya que dejar una tarea si no la ha terminado.
Identifica las características de cada sexo.	Baja tolerancia a la frustración.
Muestra y ofrece juguetes.	
Extrovertido con las personas que conoce.	
Pide ayuda para solucionar problemas a las personas que conoce.	
Se adapta a diferentes actividades realizadas en la comunidad escolar siempre y cuando se sienta seguro.	
Presenta curiosidad por conocer lo que le rodea.	
Interactúa con otros en actividades dirigidas.	
Solicita y acepta la ayuda de otros sin limitaciones.	
Recoge y guarda el material que utiliza.	

Área Comunicativa

En esta área se encontró que en general no existía un sistema funcional de comunicación, y aunque cuando al alumno se le conocía bien, era posible reconocer cuando expresaba “sí o no” en realidad no había una forma sistemática de expresión de afirmación o negación. Las fortalezas localizadas en esta área fueron formas de comunicación que el niño establecía sólo cuando las actividades le interesaban mucho y únicamente hacia personas que

conocía, dentro estas fortalezas estuvieron que el niño utilizaba comunicación motora para elegir alguna acción en la que estaba interesado, emitía sonidos para llamar la atención, era perseverante cuando intenta comunicar algo y no lo entendían, tendía los brazos buscando a la persona que deseaba contactar, cuando se le llamaba por su nombre, giraba la cabeza hacia quien le llamaba, cuando se le pedía imitaba acciones, entregaba objetos a otra persona, indicaba cuando había finalizado una tarea que se le encargaba y comprendía órdenes sencillas.

TABLA 7.4 FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ÁREA COMUNICATIVA

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Utiliza comunicación motora para elegir una acción en la que esté interesado.	Ausencia de alguna forma sistemática de expresión de afirmación o negación.
Emite sonidos para llamar la atención (únicamente lo hace para dirigirse a personas que conoce, y sólo para realizar actividades que a él le interesan).	Ausencia de un sistema funcional de comunicación.
Es perseverante cuando intenta comunicar algo y no lo entienden.	
Tiende los brazos buscando a la persona que desea contactar.	
Cuando se le llama por su nombre, gira la cabeza hacia quien le llama.	
Cuando se le pide imita acciones.	
Entrega objetos a otra persona.	
Indica cuando ha finalizado una tarea que se le encargó.	
Comprende órdenes sencillas.	

Hábitos básicos de auto-cuidado

En lo que corresponde a esta área se encontró que el alumno tenía distintas debilidades, la mayoría de ellas relacionadas con habilidades motoras, entre estas se encontraron dificultades para: vestirse, quitarse la ropa, bañarse, enjabonarse las manos, realizar el aseo personal, llevar la ropa cuidada y limpia, cuidar su apariencia, pues babeaba continuamente. Dentro de las fortalezas que presentó en esta área estuvieron que tragaba alimentos blandos, cogía y comía alimentos como galletas o papas fritas, alargaba sus brazos y piernas cuando se le vestía facilitando la tarea, mantenía sus manos bajo el chorro del agua para lavárselas, cuando estaba situado ante un lavabo, comía alimentos sólidos usando la cuchara, mostraba autocontrol de sus necesidades fisiológicas, bebía en un vaso o taza derramando poco e intentaba lavarse las manos y la cara siempre y cuando tuviera un modelo a seguir.

TABLA 7.5 FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ÁREA HÁBITOS
BÁSICOS DE AUTO-CUIDADO

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Traga alimentos blandos.	Vestirse.
Coge y come alimentos como galletas o papas fritas.	Quitarse la ropa.
Alarga sus brazos y piernas cuando se le viste, para facilitar la tarea.	Bañarse.
Mantiene sus manos bajo el chorro de agua para lavárselas, cuando esta situado ante un lavabo.	Enjabonarse las manos.
Come alimentos sólidos usando la cuchara.	Realizar aseo personal.
Muestra autocontrol de sus necesidades fisiológicas.	Llevar la ropa cuidada y limpia.
Bebe en un vaso o taza derramando poco.	Cuidar la apariencia externa (babea continuamente).
Intenta lavarse las manos y la cara si tiene un modelo a seguir.	

Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño

El desempeño del alumno mejoraba cuando se realizaban actividades cortas, y se le daban instrucciones sencillas pues esto favorecía su atención: lograba resolver las actividades con mayor facilidad e interés; presentaba una preferencia por el aprendizaje visual y concreto por lo que se utilizó material de tamaño grande, con dibujos, letras y números claros. La evocación del conocimiento previamente adquirido, se le facilitaba con la presencia de claves auditivas y contextuales. La imitación y el moldeamiento favorecían su comprensión sobre las actividades que realizaba, el apoyo de sus compañeros le ayudaba a adquirir nuevas habilidades.

Interés y motivación por aprender

A.E. era un alumno que requería de reforzamiento continuo para realizar tareas, los reforzadores positivos tanto físicos como sociales (dulces, estampas, tiempo de juego, aplausos, etc.) lo motivaban a seguir trabajando.

Se mostraba dispuesto al aprendizaje de la lectura global, manifestando mayor disposición a realizar tareas ya conocidas.

Nivel de competencia curricular.

Con el objetivo de conocer el nivel de competencia curricular del alumno se tomaron en cuenta los propósitos y contenidos del DIAC correspondiente a 3 niveles, a saber, inicial, preescolar y primero de primaria.

Estos propósitos y contenidos, así como el nivel de desempeño del alumno en cada uno de ellos serán expuestos en el anexo 5.

Información relacionada con el contexto escolar

A pesar de que el colegio al que asistía A.E. era una institución que buscaba dar respuesta a la diversidad de los alumnos, al iniciar el ciclo escolar 2005-2006 (cuando aún no se realizaba una evaluación que permitiera la priorización de las necesidades educativas especiales del alumno para planear un programa de intervención que diera respuesta a sus necesidades), el alumno si bien estaba insertado dentro del aula regular, no era una parte activa dentro del grupo, A.E. no estaba integrado; el pupitre que ocupaba estaba colocado en la parte posterior del salón de clase; el cual era pequeño por lo que sus útiles escolares se caían continuamente; la maestra regular lo ponía a realizar tareas (iluminar, recortar y pegar dibujos, hacer líneas) sin un objetivo definido, lo que ocasionaba que por lo general, el alumno no concluyera las actividades, y si lo hacía se paraba de su lugar, se dirigía hacia los lugares de sus compañeros, ya fuera para tomar sus cosas o para molestarlos, estas conductas eran interpretadas por la maestra regular como una forma que tenía A.E. para llamar la atención.

La maestra regular refirió que el alumno, por lo regular, no obedecía sus indicaciones, por tal motivo, el niño era enviado a la dirección continuamente, de forma que el director del colegio se ocupaba de preparar y observar que A.E. realizara las tareas que se le asignaban, sin embargo, esto no siempre era posible, lo que ocasionaba que el niño tan sólo fuera sacado del salón de clases.

Información relacionada con el contexto familiar

La familia de A.E. estaba integrada por cinco miembros: su papá de 56 años quién es administrador de empresas; su mamá de 50 quién es ama de casa y dos hermanos menores, una hermana de 10 años y un hermano de 9, ambos estudiantes.

Aunque la familia era un entorno importante en el que el alumno se desarrollaba, el niño pasaba poco tiempo en él, debido a que de lunes a viernes asistía por las mañanas al colegio y por las tardes a terapias de rehabilitación física y de comunicación y lenguaje.

En el tiempo que pasaba en casa a A.E. le gustaba jugar, ya fuera sólo o con sus hermanos, sin embargo, esto último, sucedía con poca frecuencia, ya que los hermanos se desesperaban cuando interactuaban con él, pues el niño tendía a ser egocéntrico y mostraba interés solo por actividades que le agradaban. En caso de que sus hermanos no le prestaran los juguetes o materiales que quería, se enojaba, demostrando su desagrado con berrinches, los cuales consistían en aventar cosas, pegar y/o tirarse al suelo.

En particular la relación que establecía con su hermano de 10 años, quien a decir de la madre se le había diagnosticado Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), era difícil, pues peleaban continuamente.

En cuanto a la relación con los padres, la madre es quien por lo general estaba al cuidado de A.E. y de sus hermanos, la señora mencionó que en ocasiones le desesperaba su hijo, pues no la obedecía y le hacía berrinches.

A.E. convivía con su padre sólo los fines de semana, días durante los cuales la familia salía a distintos lugares como parques, restaurantes, etc.

En conclusión, la familia hacía esfuerzos para brindarle a A.E los apoyos necesarios para su desarrollo integral, de igual forma mostraban interés por las actividades que se realizaban en el colegio; se contaba con un buen grado de colaboración entre la familia y la escuela.

Formulación de Prioridades

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación psicopedagógica, se pudo concluir que el alumno presentaba necesidades educativas especiales asociadas a todas las áreas evaluadas, lo que implicó el desarrollo de adecuaciones curriculares significativas, es decir cambios sustanciales en el currículo escolar.

Así pues, la formulación de prioridades quedó como se indica la siguiente tabla:

TABLA 7.6 PRINCIPALES NECESIDADES DEL NIÑO Y FORMULACION DE PRIORIDADES

Área Motora.	5
Área Cognoscitiva.	1
Área Social.	3
Área Comunicativa.	2
Hábitos Básicos de Auto-cuidado.	4

Si bien, el desarrollo de los aspectos comunicativos era fundamental, se consideró como primera prioridad el desarrollo de habilidades instrumentales básicas, y sus precurrentes, mismas que corresponden al área cognoscitiva, puesto que esto proporcionaba los cimientos necesarios para la implementación de un programa de comunicación alternativa.

En resumen, como ya se mencionó, la evaluación psicopedagógica se realizó a través de entrevistas, la aplicación de el DIAC y el ICAP; así como con observaciones naturales registradas en una bitácora (las cuales fueron analizadas de forma posterior); todo ello para obtener la mayor información posible para hacer la detección de necesidades y conocer el nivel del desarrollo del alumno hasta ese momento.

Una vez recopilados los datos, se continuó con la fase dos, que consistió en plantear estrategias para realizar las adecuaciones curriculares, de acuerdo a las necesidades educativas especiales del alumno, dichas adecuaciones buscaban fortalecer sus habilidades

a través de actividades dinámicas e interesantes que favorecieran el aprendizaje de habilidades precurrentes como de habilidades instrumentales básicas relacionadas con la lectura y cálculo.

Fase 2. Desarrollo del Programa de Intervención

Como se mencionó en el apartado anterior (ver información relacionada con el contexto escolar) en el colegio al que asistía A.E. no se contaba con la planificación de un programa educativo individualizado que diera respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno, esto repercutía en la falta de un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático, con objetivos específicos establecidos que le permitieran adquirir habilidades que le fueran funcionales y le sirvieran para adaptarse a los medios en los que se desenvolvía, también como resultado de la carencia de un programa de intervención, no era posible reconocer y mucho menos evaluar la adquisición de aprendizajes nuevos, de ahí la importancia de desarrollar un programa de intervención que diera respuesta a las características y necesidades del alumno.

Objetivo Específico:

Detectar, determinar y realizar las adecuaciones curriculares de acceso y en los elementos del currículo, para que conforme a ellas se planeen las actividades específicas y el material de apoyo que se requiere para poner en práctica un programa educativo individualizado que dé respuesta a las necesidades educativas especiales detectadas en el alumno.

2.1 Adecuaciones de acceso al currículo

La realización de adecuaciones de acceso tiene como objetivo primordial el facilitar al alumno su integración dentro de la comunidad escolar, esto mediante la modificación y/o provisión de recursos en las instalaciones de la escuela, el aula, y la facilitación de apoyos personales materiales y/o técnicos. En el caso que aquí nos ocupa, se realizaron distintas adecuaciones de acceso: en cuanto a las adecuaciones en las instalaciones de la escuela fue necesario ubicar el aula de clases siempre en la planta baja, con el objetivo de facilitar el desplazamiento del alumno dentro del colegio, evitando que subiera o bajara escaleras; en lo que concierne a las adecuaciones en el aula, se le proporcionó un pupitre más grande, mismo que se le sugirió a la maestra de grupo colocarlo en la primera fila, estas

modificaciones, además de facilitar el desplazamiento del alumno, evitó que se le cayeran los materiales que utilizaba con frecuencia, así también favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues la colocación del pupitre en primera fila influyó para que el alumno aumentara su período de atención. Finalmente, en cuanto a la provisión de apoyos, se elaboró material didáctico específico con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a los objetivos establecidos.

TABLA 7.7 ADECUACIONES DE ACCESO

TIPOS DE ADECUACIONES DE ACCESO	ADECUACIONES REALIZADAS
Adecuaciones en las instalaciones de la escuela.	Ubicar el aula de clases siempre en la planta baja.
Adecuaciones en el aula.	Utilizar un pupitre más grande.
	Colocar el pupitre en primera fila.
Apoyos personales, materiales y/o técnicos.	Elaborar material didáctico específico.

2.2 Adecuaciones en los elementos del currículo

Al igual que las adecuaciones de acceso, las adecuaciones en los elementos del currículo tienen como objetivo principal facilitar la integración del alumno dentro de la comunidad escolar. Las adecuaciones en los elementos del currículo se refieren a las modificaciones que se realizan en la metodología, evaluación, contenidos y propósitos que son necesarias realizar para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno, como ya se mencionó, las modificaciones curriculares que se realizaron fueron significativas.

2.2.1 Adecuaciones en la metodología.

Como se mencionó en el capítulo 2 estas consisten en la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza, diferentes a los que se utilizan generalmente, que facilitan el aprendizaje del alumno con necesidades educativas especiales. Algunas de las adecuaciones realizadas fueron comunes para todos elementos a enseñar (adecuaciones generales) mientras que otras fueron específicas, las adecuaciones efectuadas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumno, se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 7.8 ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA

<p>ADECUACIONES GENERALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar de manera individual. • Trabajar en el aula de apoyo. • Dar instrucciones sencillas, cortas y precisas. • Realizar en el aula regular actividades que refuercen lo aprendido en el aula de apoyo. • Utilizar material concreto para realizar las actividades. • Utilizar material de auto-corrección para darle retroalimentación inmediata. • Brindar claves que le permitan asociar nueva información con los conceptos previamente adquiridos. • Presentar la información y los conceptos a partir de diferentes canales sensoriales, especialmente el visual. • Utilizar al máximo ayudas gráficas para ilustrar los conceptos. • Dar tiempo abierto para realizar y concluir actividades. 	
<p>ADECUACIONES ESPECÍFICAS</p>	<p>Habilidades Precurrentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades que permitan al alumno aumentar sus periodos de atención. • Inicialmente diseñar actividades cortas y aumentar el tiempo paulatinamente. • Realizar ejercicios que permitan el desarrollo de habilidades perceptivo discriminativas. • Realizar ejercicios concretos de asociación, clasificación, relación e identificación con objetos e imágenes.
	<p>Lectura y Escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar láminas que contengan el dibujo y la palabra escrita en rojo, para una mejor asociación y reconocimiento de cada palabra. • Utilizar fotografías de su familia, compañeros, y él, anotándoles el nombre de cada persona en rojo, esto permitirá identificar y asociar el nombre de cada uno de sus compañeros. • Utilizar las estampas como método alternativo de escritura. • Realizar ejercicios la asociación de dibujo y la palabra, así como ejercicios de clasificación, relación e identificación que permitan ampliar su vocabulario.
	<p>Cálculo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar láminas que contengan el dibujo y el número escrito en rojo, para una mejor asociación y reconocimiento de cada número.

TABLA 7.8 ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA

<p>ADECUACIONES ESPECÍFICAS</p>	<p>Cálculo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar estampas con los números naturales como método alternativo de escritura. • Realizar ejercicios que permitan la asociación del dibujo y el número, así como ejercicios de clasificación, relación e identificación
-------------------------------------	----------------	---

Las adecuaciones diseñadas en la metodología facilitaron en el alumno la adquisición de habilidades precurrentes y habilidades instrumentales básicas, relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo, asimismo sirvió para dar una alternativa planificada de aprendizaje, lo que repercutió de manera positiva con el tipo de interacciones que establecía con sus compañeros de clase.

2.2.2 Adecuaciones en la evaluación

Las adecuaciones en la evaluación son modificaciones que se realizan en cuanto a las técnicas e instrumentos que se utilizan para obtener información sobre los avances y logros realizados por un alumno.

En este caso en particular, para dar cuenta de los logros y avances del alumno fue necesario realizar distintas adecuaciones en la evaluación, mismas que se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 7.9 ADECUACIONES EN LA EVALUACIÓN

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar de forma individual y de forma continua. • Siempre que se vaya a dar una instrucción es importante establecer con él contacto visual. • Dar instrucciones cortas, sencillas y precisas. • Los materiales de evaluación deben de contener elementos que le proporcionen claves, para realizar las tareas que se le solicitan. • Planear para el éxito secuenciando los conceptos a evaluar en orden de dificultad. • Reconocer ampliamente sus logros y esfuerzos. • Corregir sus errores en forma sutil para que no se desanime y vuelva a intentar la tarea. • Dar tiempo abierto para realizar y concluir actividades.

Con la aplicación de estas adecuaciones se logró que el alumno fuera evaluado de forma individual y de manera continua, lo que le permitió dar y darse cuenta de sus logros, lo que le resultaba reforzante.

2.2.3 Adecuaciones en los propósitos y contenidos

Estas son adecuaciones que implican modificar, introducir, eliminar y/o priorizar los propósitos y contenidos a enseñar a un determinado alumno de acuerdo a sus características.

Debido a las necesidades educativas especiales detectadas en A.E. las adecuaciones que se llevaron a cabo en los propósitos y contenidos fueron significativas, estas modificaciones tuvieron como objetivo principal el desarrollo de habilidades instrumentales básicas (lectura-escritura y cálculo), y sus precurrentes (atención y habilidades perceptivo discriminativas), ya que estas habilidades además de ser funcionales y significativas proporcionaban al alumno los cimientos necesarios para la implementación de un programa de comunicación alternativa,

Para realizar estas adecuaciones se tomaron en cuenta los propósitos y contenidos del programa escolar inicial, preescolar y primer grado. En la siguiente tabla* se exponen dichos contenidos, conforme al tipo de habilidad (precurrentes: atención y habilidades perceptivo-discriminativas e instrumentales básicas: lectura-escritura y cálculo) así como el tipo de adecuación que se realizó de acuerdo a las siguientes descripciones:

Ampliar: Significa realizar la actividad en repetidas ocasiones, incorporando gradualmente nuevos elementos.

Simplificar: Utilizar materiales concretos y específicos, reduciendo el nivel de dificultad y la extensión del contenido.

* En la presente tabla solo se incluyen aquellos propósitos y contenidos que impactaban directamente sobre la adquisición de habilidades precurrentes y habilidades instrumentales básicas, algunos propósitos y contenidos fueron eliminados; sin embargo la adquisición de estas habilidades tuvo un impacto sobre otras que no se incluyen como son: desarrollo social, psicomotricidad, relaciones interpersonales, colaboración, actitud ante el trabajo y actitud ante el juego.

TABLA 7.10 ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS

<p>ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES PRECURRENTES</p> <p>(ATENCIÓN Y PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS)</p>	
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ADECUACIÓN
ATENCIÓN	
Mantiene un contacto visual con las personas.	Ampliar
Se muestra atento a las indicaciones y seguimiento del trabajo.	Ampliar
Llama la atención sobre lo que hace.	Ampliar
Muestra y ofrece materiales.	Ampliar
Comprende que debe esperar y respetar turnos.	Ampliar
Respetar normas y reglas de la escuela, la casa y la comunidad.	Simplificar
Lleva las cosas a su lugar.	Simplificar
Cumple encargos fuera del salón.	Simplificar
Empuja objetos con buena dirección y retrocede espontáneamente cuando llega a un obstáculo (rincón).	Ampliar
Produce y reproduce sonidos con diferentes partes del cuerpo y distintos materiales.	Simplificar
Realiza juegos corporales que dependen de reglas que debe respetar, de órdenes visuales y auditivas, de imitación, mímica y de tiempos y ritmos musicales.	Simplificar
Sigue las indicaciones dadas por el maestro (a) o por una autoridad.	Ampliar
Manifiesta disposición para el trabajo individual.	Ampliar
Se compromete y se responsabiliza con su trabajo.	Ampliar
Planea para organizar su trabajo.	Ampliar
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.	Ampliar
Culmina las actividades y las tareas que inicia.	Ampliar
Respetar los límites de las áreas del salón.	Ampliar
PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS	
Reconoce las cosas y a las personas por medio de sus sentidos y sus percepciones.	Ampliar
Reconoce su núcleo familiar y comunitario.	Simplificar
Conoce a las personas que laboran en la escuela (sus nombres, sus actividades, la utilidad de su trabajo, etc.).	Simplificar
Emplea nociones espaciales y de tiempo; arriba/abajo, delante/atrás, antes/después, dentro/fuera, un lado/otro lado, etc.	Ampliar
Comprende y maneja las nociones de largo-corto, alto-bajo.	Ampliar
Comprende y aplica los conceptos de rápido-lento.	Ampliar
Comprende y anticipa la relación causa, efecto.	Ampliar
Reproduce hechos en ausencia del modelo.	Ampliar
Forma pares de objetos iguales.	Ampliar
Clasifica distintos objetos conforme a sus características (forma, tamaño, color, función).	Ampliar
Ordena objetos de manera creciente y decreciente.	Ampliar
Distingue estímulos por su forma, su tamaño, textura, sonidos que producen, su sabor y su temperatura.	Ampliar
Identifica algunas figuras geométricas: cuadrado, círculo, rectángulo,	Simplificar

<p style="text-align: center;">ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES PRECURRENTES</p> <p style="text-align: center;">(ATENCIÓN Y PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS)</p>	
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ADECUACIÓN
triángulo y rombo.	Simplificar
Identifica algunas líneas y las traza: rectas, curvas, onduladas y combinadas.	Ampliar
Distingue colores primarios y secundarios.	Simplificar
Recoge, guarda y ordena el material después del trabajo realizado.	Ampliar
Realiza juegos con distintos materiales en espacios limitados: arena, troncos, llantas, bancas, tablones, escaleras, botes, columpios, bicicletas, etc.	Simplificar
Construye con bloques de madera, con material de plástico y con cajas grandes y pequeñas.	Ampliar
Comprende y reproduce la secuencia de distintas actividades que lleva a cabo en el día.	Ampliar
Identifica las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo).	Ampliar
Distingue las características de cada sexo.	Ampliar
Distingue las imágenes, los símbolos, las letras y los números.	Simplificar
Comprende e identifica semejanzas y diferencias entre animales y plantas.	Simplificar

<p style="text-align: center;">ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS</p> <p style="text-align: center;">(CÁLCULO)</p>	
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ADECUACIÓN
Comprende y aplica nociones de peso y volumen: lleno y vacío.	Simplificar
Comprende y aplica nociones de todo, alguno, ninguno.	Simplificar
Comprende y aplica la noción del todo y sus partes.	Simplificar
Comprende la noción de conservación con cantidades continuas y discontinuas.	Simplificar
Realiza acciones a partir de las cualidades y propiedades de los objetos y las personas (nombra, agrupa, selecciona, ordena, reparte, quita, realiza correspondencias, cuenta, mide, etc.).	Ampliar
Comprende la noción de cantidad y la relaciona con objetos.	Ampliar
Establece relaciones entre los objetos y situaciones que existen en el entorno (semejanzas, diferencias, orden, cantidad, peso, medida, ubicación espacial, tiempo, etc.).	Ampliar
Puede representar gráficamente un número.	Simplificar
Utiliza y comprende el significado de los números naturales, hasta de dos cifras, en contextos diversos.	Simplificar
Resuelve problemas de suma y resta de números naturales hasta de dos cifras, mediante procedimientos no convencionales.	Simplificar
Reconoce algunas características que hacen que las figuras	Simplificar

<p style="text-align: center;">ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS</p> <p style="text-align: center;">(CÁLCULO)</p>	
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ADECUACIÓN
geométricas se parezcan o diferencien entre sí.	Simplificar
Identifica cuadrados, rectángulos, triángulos y círculos en su entorno	Ampliar

<p style="text-align: center;">ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS</p> <p style="text-align: center;">LECTURA-ESCRITURA</p>	
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	ADECUACIÓN
Dibuja y pinta con distintos instrumentos (pincel, colores, plumón) sobre diversos materiales (papel, tela).	Ampliar
Juega a la mímica e imita personajes.	Simplificar
Anticipa el texto a partir de la imagen presentada.	Simplificar
Identifica algunos aspectos referentes a la convencionalidad de la lectura y escritura (direccionalidad, orden, hojear, etc.).	Simplificar
Se auto-describe (nombre, apellidos, edad, preferencias, características físicas, etc).	Simplificar
Conoce y describe las características de su familia (nombres de padres y hermanos, dirección, actividades que realizan juntos, etc.).	Simplificar
Comprende cuentos leídos por otra persona (narra la historia, reproduce sucesos e identifica a los personajes).	Simplificar
Ordena historias, cuentos, eventos, etc. respetando la secuencia de los hechos.	Simplificar
Reconoce la importancia del lenguaje escrito como un medio para comunicar, recordar y obtener información.	Simplificar
Reconoce la importancia del lenguaje verbal como un medio para expresar lo que pensamos, queremos y sentimos, y para solicitar información con el fin de entender a otros.	Simplificar
Realiza la lectura de oraciones y textos breves.	Simplificar
Reconoce y distingue los elementos del sistema de escritura y sus funciones (letras, palabras, signos de interrogación y admiración, el punto y la coma).	Simplificar
Escribe nombres propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones.	Simplificar
Cuenta con mayor vocabulario (incrementado por la lectura).	Simplificar
Observa el orden de las palabras en la oración escrita.	Simplificar

Las adecuaciones en los contenidos permitieron al alumno el desarrollo de habilidades precurrentes de atención y perceptivo discriminativas (asociación, selección, clasificación, generalización) al igual que habilidades instrumentales básicas de lectura, escritura y cálculo.

El personal docente fue informado sobre las adecuaciones curriculares pertinentes, con el objetivo de que estas también se llevarán a cabo dentro del aula regular, la orientación brindada sobre los cambios en la metodología y en la evaluación y en los contenidos, permitió a los profesores desarrollar estrategias más asertivas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevaban a cabo dentro del aula, así como una mayor y mejor interacción entre los miembros del grupo regular.

Fase 3. Intervención en el aula de apoyo

Objetivo específico.

Realizar las actividades determinadas y diseñadas conforme a los resultados obtenidos en las fases previas, lo que permitió el desarrollo de habilidades precurrentes y habilidades instrumentales básicas.

El programa de intervención se describe y desarrolla en el anexo 4, este plan se llevó a cabo en el aula de apoyo, las tareas y conocimientos adquiridos en este espacio eran reforzados al dentro del aula regular.

Fase 4. Evaluación Final

Objetivo específico.

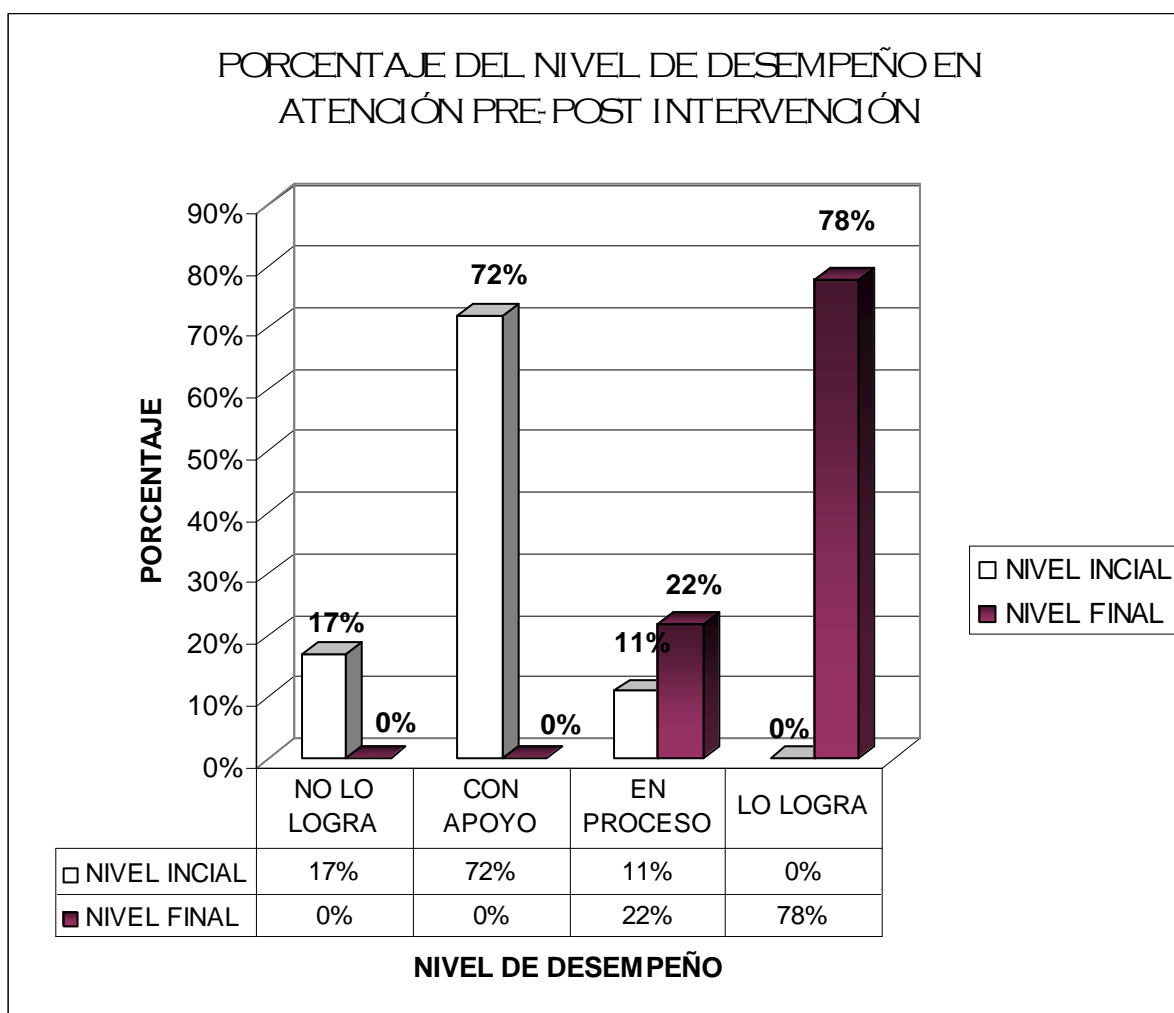
Realizar una evaluación sobre los logros obtenidos al implementar el programa de intervención.

Los datos que se muestran a continuación son el resultado del análisis hecho en las observaciones diarias registradas en una bitácora (anexo 2.3), lo que permitió dar cuenta del progreso del alumno conforme a los objetivos planteados en un inicio, así como realizar las modificaciones pertinentes a lo largo del proceso.

A continuación se muestran las gráficas que comparan el nivel de desempeño inicial y final en cuanto al porcentaje obtenido en las 4 áreas evaluadas, a saber: atención, habilidades perceptivo-discriminativas, habilidades instrumentales básicas en cálculo y

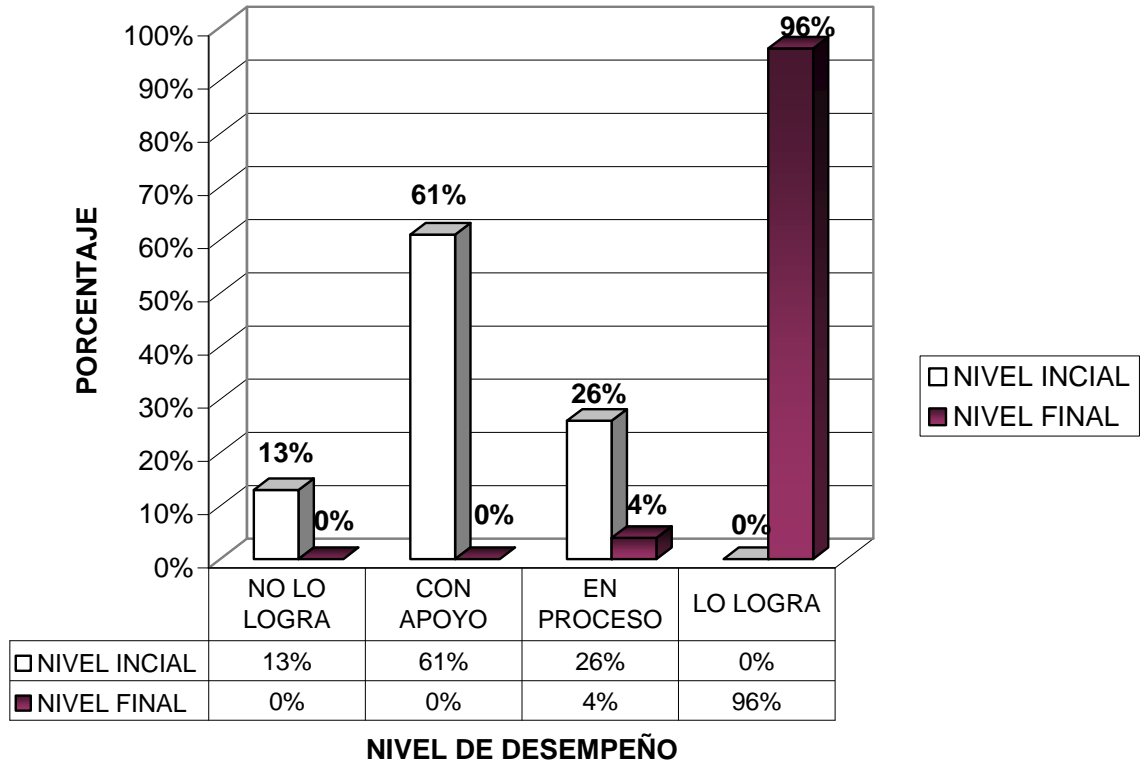
habilidades instrumentales básicas en lectura y escritura; así como una tabla que muestra el progreso mensual alcanzado por el alumno en las mismas áreas.

Una descripción de avances obtenidos conforme a los objetivos planteados se encuentra en el anexo 8.

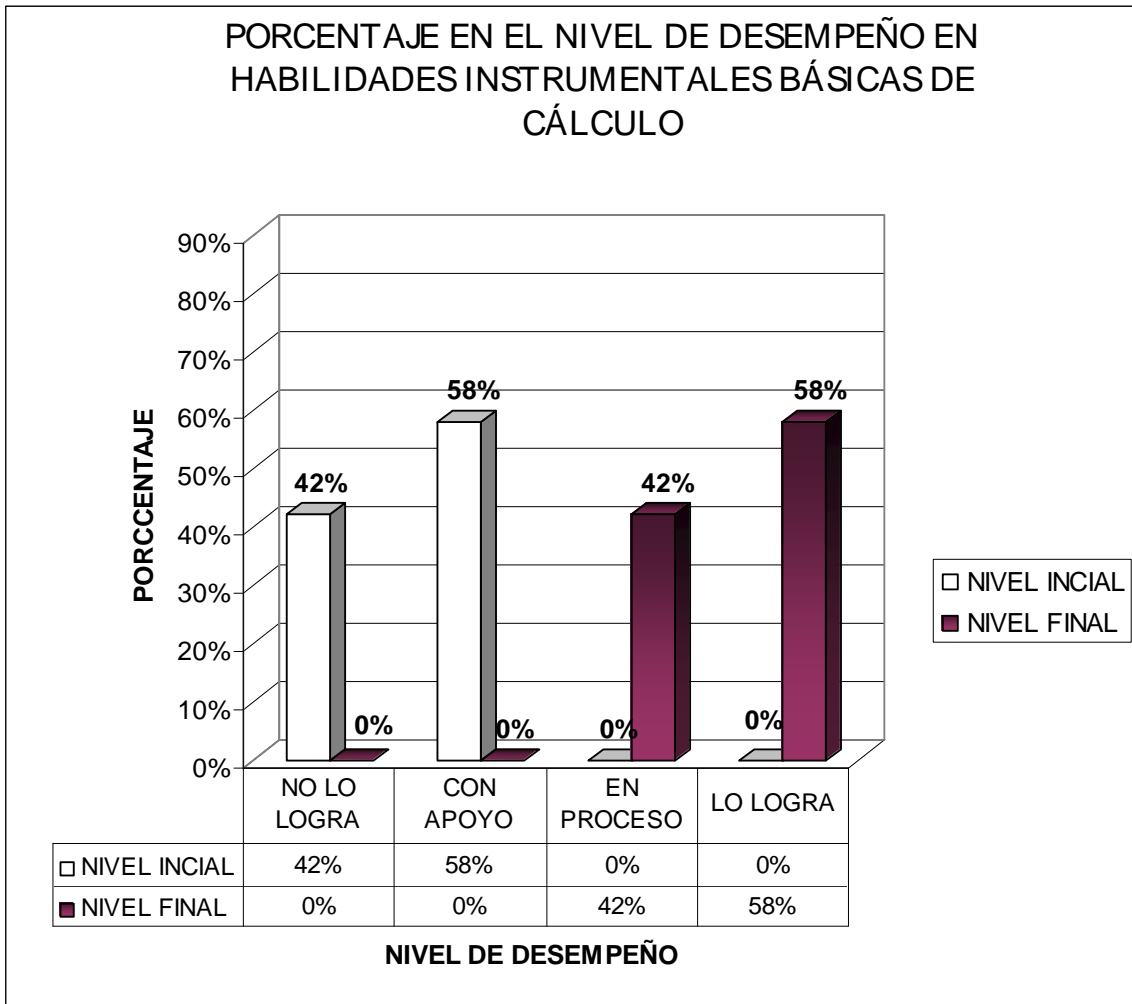


GRÁFICA 1. Muestra la distribución de los datos obtenidos en el área de atención conforme a porcentajes. Compara el porcentaje del nivel desempeño existente previo a la intervención vs el alcanzado al final de ésta. Conforme a la distribución de porcentajes se puede observar que existe una mejoría en el nivel de desempeño, pues en un inicio los datos se distribuían en los 3 primeros niveles: 17, 72 y 11% respectivamente; mientras que al final de la intervención los datos se distribuyeron en el tercer y cuarto nivel 22 y 78% respectivamente; existiendo una diferencia del 11% para el nivel 3 y 78% para el nivel 4.

**PORCENTAJE DEL NIVEL DE DESEMPEÑO EN
HABILIDADES PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS PRE-
POST INTERVENCIÓN**

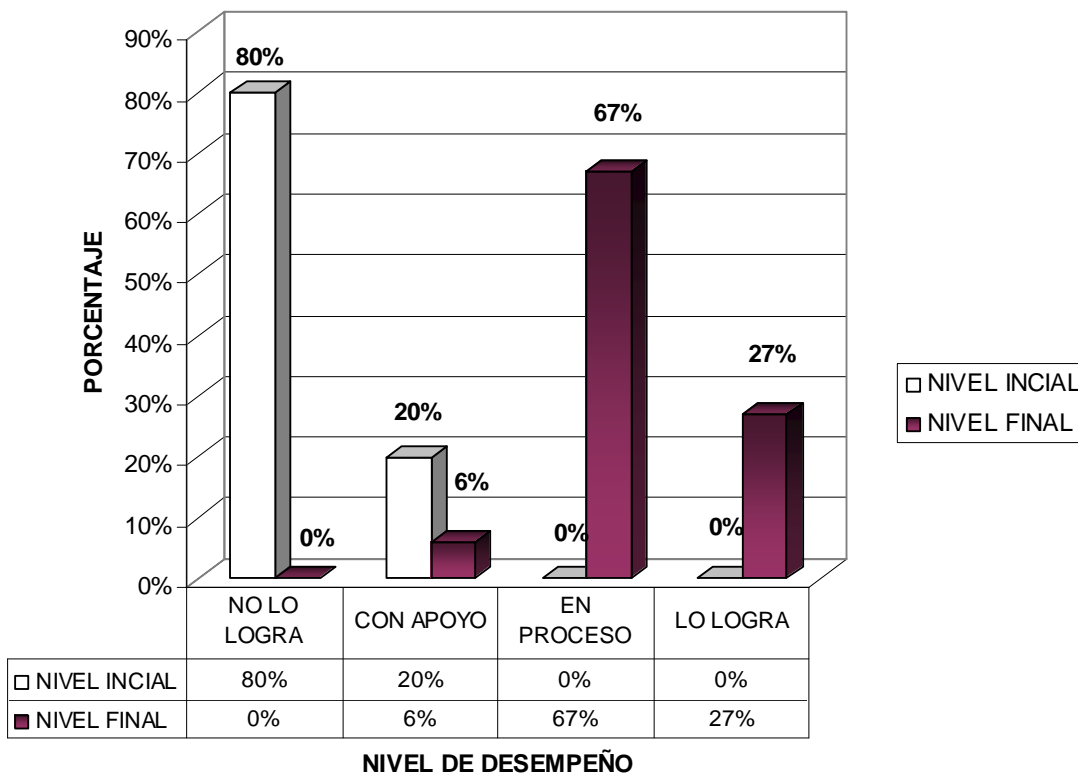


GRÁFICA 2. Muestra la distribución de los datos obtenidos en el área de habilidades perceptivo-discriminativas conforme a porcentajes. Compara el porcentaje del nivel desempeño existente previo a la intervención vs el alcanzado al final de ésta. Conforme a la distribución de porcentajes se puede observar que existe una mejoría en el nivel de desempeño, pues en un inicio los datos se distribuían en los 3 primeros niveles: 13, 61 y 26% respectivamente; mientras que al final de la intervención los datos se distribuyeron en el tercer y cuarto nivel 4 y 96% respectivamente; existiendo una diferencia del 96% para el último nivel, lo que significa que el alumno era capaz de realizar la mayoría de los propósitos y contenidos por el mismo.



GRÁFICA 3. Muestra la distribución de los datos obtenidos en el área de habilidades instrumentales básicas referentes a lectura y escritura. Compara el porcentaje del nivel desempeño existente previo a la intervención vs el alcanzado al final de ésta. Conforme a la distribución de porcentajes se puede observar que existe una mejoría en el nivel de desempeño, pues en un inicio los datos se distribuían en los 2 primeros niveles: 80 y 20% respectivamente; mientras que al final de la intervención los datos se distribuyeron en el segundo, tercer y cuarto nivel 6, 67 y 27%. Es decir que la mayoría de los propósitos y contenidos se encontraban en proceso 67%; el 27% de estos eran realizados por el alumno sin ninguna clase de apoyo, y un 6% eran realizados con apoyo.

PORCENTAJE DEL NIVEL DE DESEMPEÑO EN HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA Y ESCRITUA PRE-POST INTERVENCIÓN



GRÁFICA 4. Muestra la distribución de los datos obtenidos en el área de habilidades instrumentales básicas referentes a lectura y escritura. Compara el porcentaje del nivel desempeño existente previo a la intervención vs el alcanzado al final de ésta. Conforme a la distribución de porcentajes se puede observar que existe una mejoría en el nivel de desempeño, pues en un inicio los datos se distribuían en los 2 primeros niveles: 80 y 20% respectivamente; mientras que al final de la intervención los datos se distribuyeron en el segundo, tercer y cuarto nivel 6, 67 y 27%. Es decir que la mayoría de los propósitos y contenidos se encontraban en proceso 67%; el 27% de estos eran realizados por el alumno sin ninguna clase de apoyo, y un 6% eran realizados con apoyo.

TABLA 7.11 La siguiente tabla contiene los avances observados en el alumno de manera mensual, dichos datos fueron obtenidos del análisis cualitativo de la bitácora diaria.

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Septiembre 2006	REALIZACIÓN DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA INICIAL.			
Octubre 2006	Mantén contacto visual con las personas cuando se le daba una indicación, mostraba y ofrecía objetos a personas conocidas; ocasionalmente llamaba la atención sobre lo que hacía. Producía y reproducía sonidos con distintos materiales.	Clasificaba objetos por una sola característica (forma, color o tamaño) de forma adecuada. Comprendía e identificaba semejanzas y diferencias entre animales y plantas; así como las diferencias entre cada sexo.	Comenzó a comprender y a aplicar nociones de peso y volumen: lleno y vacío. Comenzó a comprender y a aplicar la noción del todo y sus partes. Comenzó a identificar cuadrados, triángulos y círculos en su entorno.	Las tareas referentes a esta área se trabajaron de manera posterior debido a que el alumno no contaba con los prerrequisitos necesarios.

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Octubre 2006	<p>Sus periodos de atención se mantenían por 20 minutos de forma continua en tareas de su interés y de 10-15 minutos en trabajos que se le proponían.</p> <p>Si se le cambiaba el orden o rutina de las cosas o no tenía deseos de trabajar presentaba conductas disruptivas como (aventar cosas, tirarse al piso y pegar). Estas conductas se presentaban por lo menos una vez por semana.</p>	<p>Identificaba las emociones básicas (alegría, enojo y tristeza)</p> <p>Distinguía de forma adecuada los colores.</p> <p>Formaba pares de objetos iguales.</p> <p>Comenzó a identificar algunas figuras geométricas (círculo, cuadrado y triángulo).</p>		

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Octubre 2006		<p>Requería de apoyo y supervisión continua para recoger, guardar y ordenar el material que utilizaba, pues en ocasiones, aunque lo realizaba, lo hacía de manera inadecuada.</p> <p>Comenzó a emplear nociones espaciales y de tiempo: arriba/abajo, antes/después, un lado/otro lado, etc., así como a comprender y manejar las nociones de largo-corto, alto-bajo.</p>		

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Octubre 2006		Comprende y aplica los conceptos de rápido y lento adecuadamente.		
Noviembre 2006	<p>Se mostraba más atento y seguía las instrucciones que se le indicaban.</p> <p>Mantén su atención de forma continua por 30 minutos en toda clase de actividades, ya fuera que el las eligiera o que se le propusieran.</p>	<p>Clasificaba distintos objetos por dos o más características (tamaño, forma y color).</p> <p>Ordena objetos de forma creciente y decreciente</p>	<p>Comprendía y aplicaba adecuadamente nociones de peso y volumen: lleno y vacío.</p> <p>Comprendía y aplicaba además nociones de todo, alguno, ninguno.</p>	<p>Se realizaron actividades para afianzar los conocimientos de las áreas de atención, habilidades perceptivo-discriminativas y habilidades instrumentales básicas en cálculo, pues su adquisición era indispensable para el desarrollo de habilidades instrumentales básicas de lectura y escritura.</p>

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Noviembre 2006	<p>Las conductas disruptivas disminuyeron de forma considerable llegando a realizar berrinche de forma ocasional.</p> <p>Aceptaba cambios de rutina para realizar las actividades</p> <p>Comenzó a comprender que debía esperar y respetar turnos, aunque en ocasiones comenzó a realizar las actividades aunque no se le hubiera terminado de dar la indicación.</p>	<p>Comprendía y aplicaba adecuadamente nociones de espacio y de tiempo: arriba/abajo, delante/atrás, antes/después, dentro/ fuera.</p> <p>Comprendía y manejaba adecuadamente conceptos de largo/corto, alto/bajo, rápido/lento.</p> <p>Identificaba de forma adecuada algunas figuras geométricas (cuadrado, triángulo, círculo).</p>	<p>Identificaba de forma adecuada cuadrados, triángulos y círculos en su entorno, pues reconocía las características que hacen que las figuras geométricas se parezcan o diferencien entre si.</p>	<p>Las actividades de dibujar y pintar se encaminaron hacia la adquisición de aspectos convencionales de la lectura y la escritura como direccionalidad.</p>

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Noviembre 2006		<p>Comenzó a identificar algunas líneas: rectas y curvas.</p> <p>Disminuyó la supervisión requerida para ordenar y guardar el material utilizado.</p>		
Diciembre 2006	<p>Cumplía las instrucciones que se le indicaban de forma adecuada, llevaba cosas a su lugar y podía realizar encargos sencillos fuera del salón de clases.</p>	<p>Identificaba de forma adecuada líneas rectas, curvas y sus combinaciones.</p> <p>Comenzó a tener iniciativa propia para ordenar y guardar el material que utilizaba.</p>	<p>Se realizaron actividades con el objetivo de afianzar conceptos básicos relativos a orientación espacial y temporal.</p>	<p>Se realizaron actividades para afianzar los conocimientos de las áreas de atención, habilidades perceptivo-discriminativas y habilidades instrumentales básicas en cálculo, pues su adquisición era</p>

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Diciembre 2006	<p>Manifestaba una buena disposición hacia el trabajo individual y tareas asignadas</p>			<p>indispensable para el desarrollo de habilidades instrumentales básicas de lectura y escritura.</p> <p>Las actividades de dibujar y pintar se encaminaron hacia la adquisición de aspectos convencionales de la lectura y la escritura como direccionalidad.</p>

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Enero 2007	Mostraba una disposición de compromiso y responsabilidad con su trabajo; culminando las tareas asignadas.	Comenzó a distinguir de forma adecuada imágenes, símbolos, letras y números.	Se continuó realizando actividades con el objetivo de afianzar conceptos básicos relativos a orientación espacial y temporal, así como de cantidad.	<p>Identificaba algunos aspectos referentes a la convencionalidad de la lectura y escritura de forma adecuada.</p> <p>Comenzó a reconocer la importancia del lenguaje escrito como un medio para comunicar, recordar y obtener información.</p> <p>Reconocía de forma adecuada su nombre por escrito.</p>

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Febrero 2007	Se comenzó a utilizar un calendario como apoyo para planear y organizar su trabajo, ante el cual el alumno mostró buena disposición.	Tenía una distinción adecuada de imágenes, símbolos, letras y números. Comenzó a distinguir entre distintos números y letras.	Comenzó a comprender la noción de cantidad y la relaciona con objetos. Establecía de forma adecuada la relación entre los números 1, 2,3 y 4 y las cantidades que representaban. Identificaba de forma adecuada estos números en el ambiente.	Conocía y reconocía el nombre de los miembros de su familia, así como el de sus compañeros de clase. Anticipaba el texto a partir de la imagen representada de palabras que conocía.

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Marzo 2007	Reconocía las tareas que debía realizar a través del calendario, seleccionando y organizando el material que necesitaba.	Comprendía y reproducía la secuencia de distintas actividades que llevaba a cabo en el día.	Establecía de forma adecuada la relación entre los números 1,2,3,4,5,6,7,8,9,0 y las cantidades que representaban: asimismo identificaba estos números en el ambiente.	Se continuó incrementando su vocabulario a través del reconocimiento de palabras escritas. Ordenaba historias, cuentos, eventos etc. respetando la secuencia de los hechos.

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Abril 2007	Se continuó fomentando el uso del calendario para la realización de actividades.	Se continuó trabajando con la distinción de números, letras y símbolos como “+ y –“	Comenzó a realizar sumas de un dígito con la utilización de apoyos específicos.	Se continuó incrementando su vocabulario a través del reconocimiento de palabras escritas. Observaba el orden de las palabras en la oración escrita.

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Mayo 2007	Se continuó fomentando el uso del calendario para la realización de actividades.	Se continuó trabajando con la distinción de números, letras y símbolos como “+ y –“	Realiza de forma adecuada sumas de un dígito y comienza a con el desarrollo del concepto de resta.	Se continúa incrementando su vocabulario a través del reconocimiento de palabras escritas. Escribe nombres propios así como palabras para complementar oraciones con la utilización de letras auto adheribles.

MES	AVANCES			
	ÁREA			
	ATENCIÓN	HABILIDADES PERCEPTIVO – DISCRIMINATIVAS	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN CÁLCULO	HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS EN LECTURA-ESCRITURA
Junio 2007	Se continúa fomentando el uso del calendario para la realización de actividades.	Se continúa trabajando con la distinción de números, letras y símbolos como “+ y –“	Realizaba de forma adecuada sumas y restas de un dígito, siempre y cuando se le permitía la utilización de los apoyos pertinentes.	Se continuó incrementando su vocabulario a través del reconocimiento de palabras escritas. Comenzó a realizar la lectura de oraciones y textos breves.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

En nuestro país, al igual que en otras naciones, se ha estado construyendo una modificación importante en política educativa, para lo cual se están llevando realizando esfuerzos que buscan responder a las necesidades que presenta la población sean cuales sean sus características, mediante la creación de servicios, en los tiempos y espacios que se requieren. Este cambio ha sido fruto de distintos esfuerzos y movimientos político sociales que han sido realizados durante varias décadas alrededor del mundo y que han impactado en la educación.

Hoy en día, uno de los objetivos del sistema educativo mexicano es contar con la capacidad necesaria para poder brindar una oportunidad de acceso a sus servicios universal, justo y equitativo, dando un paso importante de la segregación a la integración de personas con necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran aquellas que presentan algún tipo de discapacidad.

De esta forma, las funciones de los servicios educativos están evolucionado, en particular aquellas referentes a la educación especial; las cuales están dando un brinco importante al pasar de una atención casi exclusivamente clínica-terapéutica a una integradora, lo que convierte a este servicio en un conjunto de recursos puestos a disposición de un sistema que permiten una adecuación en cuanto a la respuesta educativa de las necesidades particulares de los alumnos que así lo requieren en un entorno lo menos restrictivo posible.

Esta modificación de paradigma y su implementación han rendido frutos, pues ahora en algunas escuelas se esta viviendo este proceso de integración educativa, en donde todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad escolar, juegan un papel fundamental en la creación de oportunidades para personas con necesidades educativas especiales, tal es el caso del colegio en donde fue aplicado el presente trabajo, sin embargo los esfuerzos que se realizaban en esta institución en pro de la integración, como en muchas otras instituciones, resultaban insuficientes, pues a pesar de su intento por responder a las características individuales de sus alumnos, antes de nuestra intervención, no existía una sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje en el caso particular del A. E. para quién su dificultad motriz y la falta de un sistema adecuado comunicación hacía más difícil su integración.

Como resultado de esta falta de sistematización en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el objetivo de poder brindar una respuesta educativa asertiva, que respondiera a las particularidades del alumno, se prosiguió a realizar una serie de toma de decisiones en cuanto al currículo escolar cuya apertura y flexibilidad permitió la creación e implementación

de adecuaciones curriculares (adecuaciones de acceso y de elementos del currículo) dando la oportunidad de brindar una respuesta integral que garantizara la participación del alumno en una programación tan ordinaria como fue posible y tan específica como sus necesidades lo requirieron, siendo el objetivo principal permitirle el acceso a oportunidades y conocimientos que facilitaran su autonomía e integración social, poniendo especial hincapié en su individualidad, reconociendo sus necesidades y capacidades. Todas estas modificaciones fueron plasmadas en un Programa Educativo Individualizado.

De acuerdo con García, Escalante, Escandón y cols.; el primer punto que se tuvo que desarrollar para poder determinar las decisiones que serían plasmadas en el PEI fue el conocimiento del alumno, mismo que se adquirió a través de la realización de una evaluación psicopedagógica, la cual es concebida como un proceso que aporta datos que permiten conocer cuáles son los factores personales, escolares, familiares, etc. responsables del nivel de competencia curricular del alumno, así como cualquier otro tipo de información relevante para la comprensión de la situación y planificación de una respuesta educativa adecuada (García, Escalante, Escandón y cols., 2000).

Conforme a lo anterior, y acorde con Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., la evaluación psicopedagógica, se convirtió en un punto medular que permitió la determinación y realización de sugerencias sobre un modelo de intervención que se considero el más adecuado, los tipos apoyos, actividades, materiales, etc. que fueron necesarios para lograr el éxito en la integración escolar del alumno (Carrascosa, Hernández, Guerrero y cols., 1999).

En México con el objetivo de brindar un apoyo que permita determinar las necesidades educativas especiales de un alumno y, en consecuencia, realizar las modificaciones curriculares pertinentes para una atención que se ocupe de sus particularidades, en el año 2000 se creó el Documento Individualizado de Adecuación Curricular. Este instrumento, si bien se ha convertido en una guía importante para realizar dichas modificaciones y poder determinar de una forma más objetiva y asertiva, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, el DIAC no considera la realización de modificaciones en los elementos del currículo para personas con múltiples discapacidades, tal es el caso de las personas con parálisis cerebral para quienes la discapacidad motriz es sólo uno de los muchos retos a superar, pues a ella están ligadas otras necesidades educativas especiales como problemas de lenguaje, audición, visión, discapacidad intelectual, por mencionar algunas.

Por lo anterior, se recomienda que el DIAC sea llenado de manera conjunta por distintos miembros de la comunidad escolar (maestros regulares y de apoyo, directivos y padres de familia); además de que la información obtenida sea complementada con la realización de entrevistas a cada uno de ellos y que se lleven a cabo de forma sistemática observaciones en distintos ambientes en los que se desenvuelve el alumno

Por otra parte, esta investigación da cuenta de que un currículo funcional debe estar basado en la enseñanza de competencias específicas con la finalidad de brindar al alumno la adquisición y desarrollo de aprendizajes útiles y perdurables que contribuyan a mejorar su calidad de vida presente y futura. El desarrollo de habilidades instrumentales básicas como lectura y cálculo, objetivo de esta tesis, cumple con tales características, pues su conocimiento es la base para el desarrollo de conocimientos más complejos; con un impacto importante en la adaptación y el progreso autónomo de una persona en el ambiente social laboral posterior (Verdugo, 1997).

Así pues, en este trabajo se plantea la necesidad de realizar adecuaciones curriculares que respondan a las características que presentan alumnos con necesidades educativas especiales múltiples y significativas, dónde las modificaciones propicien el desarrollo de habilidades que les sean útiles en su vida cotidiana, en especial nos enfocamos al desarrollo de competencias conceptuales como fueron la lectura y el cálculo funcional, pues el desarrollo de éstas habilidades puede facilitar la implementación posterior de un sistema alternativo de comunicación, a través del uso de tarjetas con palabras y números.

Para iniciar con el proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades instrumentales básicas en un principio fue necesario asegurarnos de la adquisición y presencia de otras (atención y habilidades perceptivo discriminativas) por lo cual en el programa de intervención que aquí se propone se puso especial énfasis en el desarrollo y consolidación de estas habilidades.

Por su parte, la enseñanza de la lectura se realizó a través de un método analítico, sobre el cual distintos autores han demostrado su efectividad en el caso de personas con discapacidad intelectual (Troncoso y del Cerro, 1998; Poyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

Las habilidades desarrolladas en cálculo respondieron a la adquisición del concepto de número y su uso en operaciones sencillas como suma y resta.

Para el desarrollo de ambas habilidades instrumentales básicas siempre fue necesario tomar en cuenta el nivel de competencia alcanzado por el alumno, así como su interés y motivación por aprender, lo cual se procuraba a través de la utilización de materiales vistosos y que tuvieran relación con los intereses del alumno.

Como resultado del trabajo realizado durante el ciclo escolar que aquí nos ocupó, se observaron avances académicos importantes en el alumno, cuyo progreso alcanzado en tendrá una repercusión importante sobre la adquisición de conocimientos nuevos que impactaran sobre el desarrollo de habilidades que le permitirán al alumno desenvolverse de la forma más adecuada posible en otros ambientes.

Cabe destacar que si bien las adecuaciones curriculares tienen como objetivo primario el desarrollo de habilidades y conocimientos que respondan a las particularidades de un alumno, su alcance no se limita a ello, pues la implementación de programas individualizados también fomenta el desarrollo de habilidades sociales tanto por parte del alumno con necesidades educativas especiales, como en el resto de la comunidad escolar.

Al hablar de integración educativa de un alumno con necesidades educativas especiales no nos podemos ni debemos limitar a los logros alcanzados en el ámbito académico; así pues sin ser el punto medular de este trabajo, un dato cualitativo a destacar en los resultados son los cambios alcanzados en las interacciones sociales.

El impacto social que se creó gracias a la intervención realizada impactó en las relaciones que se establecían entre los miembros de la comunidad; existiendo una mayor y mejor aceptación del alumno tanto por el personal docente como por los pares. La integración le permitió tanto al alumno con discapacidad como sin ella, aprender a desarrollarse en un ambiente en donde convive con personas con distintas características. Para el alumno con necesidades educativas especiales, en particular, este ambiente resulta de lo más enriquecedor, pues de ser un alumno que presentaba conductas de retraimiento, poca socialización y dependencia para realizar toda clase de actividades, se convirtió en miembro más participativo y activo dentro de la comunidad escolar, que establecía interacción con otros y compartía ya no sólo el espacio y tiempo de esparcimiento y trabajo, sino que era parte activa en los juegos y las tareas que se realizaban.

Por su parte, los alumnos que formaban parte del círculo social en el cual se desarrollaba el alumno fungieron como parte activa en la integración de A.E. pues permitían, aceptaban y ayudaban al alumno en la participación de actividades, jugando así un papel fundamental en

la integración, pues eran ellos quienes muchas veces servían de ejemplo para las actividades que A.E desarrollaba y en quienes se apoyaba para lograrlo, fomentándose así el conocimiento impartido por pares.

Con lo que respecta a la comunidad docente, se pudo corroborar que el conocimiento adecuado de las necesidades educativas especiales que presentaba el alumno, así como el apoyo brindado para dar respuesta a las mismas fomenta la aceptación del alumno con necesidades educativas especiales como un miembro capaz de participar e impactar en las actividades realizadas dentro del salón de clase como fuera de él.

Por lo anterior, es un hecho que al hablar de integración educativa, no se puede dejar de lado la participación activa de la comunidad escolar, pues la aceptación de un alumno con necesidades educativas especiales como miembro de la misma resulta fundamental, ya que ello impactará positivamente sobre las interacciones posteriores que serán establecidas por el alumno con necesidades educativas especiales en otros ambientes.

A partir de la intervención realizada pudimos dar cuenta de que la integración escolar es una buena opción educativa para alumnos con discapacidad, cuando se realizan las adecuaciones necesarias, pues estos alumnos tienen potencial para acceder a aprendizajes que les pueden ser útiles en su vida cotidiana (Troncoso y del Cerro, 1998; SED, 2004), por lo que puede ser más perjudicial que benéfico para el alumno con necesidades educativas especiales su inserción en un ambiente segregado que no propicie su integración en ambientes regulares, donde la interacción con otros le da una nueva opción de aprendizaje.

8.1 Limitaciones y Sugerencias

En la realización del presente trabajo nos enfrentamos a una serie de limitaciones, las cuales se exponen a continuación y se proponen posibles sugerencias para su solución en trabajos posteriores.

En la fase uno, que consistió en la realización de la evaluación psicopedagógica, no fue posible concordar tiempos y espacios con todos los miembros de la familia (padre y hermanos); la falta de realización de estas entrevistas quizá nos privó de la obtención de una serie de datos relevantes en cuanto a la situación del contexto familiar del alumno.

Siguiendo la misma línea, hubiera sido conveniente realizar observaciones directas dentro del ambiente familiar, pues esto hubiera permitido corroborar de primera línea lo referido por la madre en las entrevistas realizadas.

Por todo lo anterior, para trabajos posteriores se sugiere el involucrar más a la familia en las actividades que se realizan en el contexto escolar, pues el intercambio de experiencias entre estos dos ambientes es importante para lograr la integración de un alumno con necesidades educativas especiales.

Asimismo, se considera conveniente establecer una línea de comunicación recíproca entre el profesor del aula de apoyo y las personas que conviven de forma regular con el alumno, pues a pesar de que existió comunicación constante entre los profesores de aula regular, directivo y la madre del niño, hubo una falta de intercambio de información entre el profesor del aula de apoyo y los terapeutas con los cuales asistía A.E. por las tardes, a este respecto, se considera que el compartir la información con ellos hubiera permitido realizar una intervención más integral y en equipo, donde se expusieran, comentaran e intercambiaran con ellos puntos de vista e información referida al alumno.

La falta de una evaluación psicopedagógica previa repercutió en el desconocimiento sobre las formas de trabajo que se habían llevado a cabo con el alumno; el contar con estos datos hubiera permitido una disminución del tiempo ocupado para la observación directa realizada en un inicio, así como descartar la realización de tareas que no eran de interés para el alumno, por lo que se recomienda que al inicio de la integración de un alumno con necesidades educativas especiales siempre sea realizada una evaluación psicopedagógica que sea incluida en el expediente escolar.

La realización de un programa específico que se enfocara a la sensibilización de la comunidad escolar previo a la integración de A.E. al aula regular hubiera sido de gran utilidad, pues a pesar de que se contó siempre con el apoyo del director y de los profesores de aula regular, el desconocimiento de las particularidades del alumno creaban incertidumbre sobre las expectativas alrededor de la integración; sin embargo estas fueron externadas por los profesores de aula regular y comentadas en juntas informales.

En estas juntas informales además de tratar las inquietudes de los profesores regulares, también se informó y orientó sobre las adecuaciones curriculares realizadas y la importancia de que se llevaran a cabo dentro del aula regular actividades que fortalecieran los conocimientos adquiridos dentro del aula de apoyo.

Respecto a las adecuaciones en la metodología, específicamente aquellas relacionadas a la utilización y creación de materiales que promuevan la adquisición y consolidación de conocimientos, se recomienda la utilización de objetos de uso común, así como la realización de materiales de bajo costo que pueden ser útiles para lograr los objetivos establecidos en el programa educativo individualizado.

En cuanto a los resultados de la intervención, a pesar de que el alumno adquirió los procesos básicos de lectura y cálculo, no se realizó en forma la implementación de un tablero de comunicación ya que la intervención se frenó debido a que el alumno fue cambiado de colegio al finalizar el ciclo escolar e integrado a otra escuela a nivel secundaria, sin embargo a los miembros de esta institución se les otorgó un informe sobre los puntos trabajados y la importancia de continuar en la misma línea para que el alumno adquiriera una forma sistemática de comunicación.

Asimismo se les dio la sugerencia de seguir realizando el calendario de actividades, pues la implementación de este instrumento ha facilitado el respeto de tiempos y espacios; además de fomentar el conocimiento de tareas a realizar durante el día.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school Development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*. 29(2):106-116.
- Arco, T. (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. Madrid: McGraw Hill.
- Barnett, A. J. (1982). Designing an assessment of the child with cerebral palsy. *Psychology in the Schools*. 19:160-165.
- Batista, M. y Fiorim, S. (2004) Inclusión escolar y discapacidad intelectual: Un análisis de intercambio social entre compañeros. *Estudios de Psicología* 9(1):101-111.
- Bautista, R. (2002) *Necesidades educativas especiales*. España: Alebrije
- Blanco, R., Duk, C., Benterri, B. y Pérez, L. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad*. Fundación HINEI. OREALC/UNESCO, Chile.
- Bobath, K. (1982). *Base neurofisiológica para el tratamiento de la parálisis cerebral*. México: Panamericana.
- Carrascosa C., Hernández, J., Guerrero, M., Noblezas de la Flor, M., Rodríguez, E., Rodríguez, F., Sterner de León, A., Torrea, M., de Tuero, M. (1999). *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. España: Solana e Hijos, A.G., S.A.
- Casillas, M. (1999). La integración educativa en el estado de Jalisco. *Revista de Educación Nueva Época*. 11, Octubre-Diciembre 1999.
- Cruickshank, W. (1976). *Cerebral Palsy developmental disability*. EUA: Syrawse University.

- Durcudoy, J. (1999). Propuesta de intervención para niños integrados menores de seis años integrados en un centro educacional común. *Revista de Trabajo Social: Saberes y Haceres*. Recuperado 19/9/2007 en <http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mf=015255>
- Escobedo, A. (2001). Información sobre discapacidad en México en la última década del II Milenio. *International Seminar on the Measurement of Disability*. USA: New York.
- Felice, M. (2004). La integración escolar y las adaptaciones curriculares en la escuela común. *Memorias del V congreso Virtual de Educación*. Recuperado 15/2/2006 en <http://redespecial.web.org/ponencia5/20%felice.txt>.
- Fierro, A. (1984). Modelos psicológicos de análisis del retraso mental. *Papeles del Colegio de Psicólogo*. 14:4-10
- Gallardo, M. (1996). La integración de niños con necesidades especiales de educación en la escuela común. *Universidad católica de Uruguay UCUDAL*. Recuperado 19/9/2007 en <http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mf=015255>
- García, C., Escalante, H., Escandón, M. y cols. (2000) Instructivo para completar el Documento Individual de Adecuación Curricular. Planeación y seguimiento. Preescolar y primaria Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- García, P. (1999). *Niños y Niñas con Parálisis Cerebral, Descripción, Acción Educativa e Inserción Social*. España: Nancea.
- Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática (2002). *Directorio Nacional de Asociaciones e y para Personas con Discapacidad*. México:INEGI
- Landesman, S., y Ramey, C. (1989). Developmental Psychology of Mental Retardation: Integrating Scientific Principles with Treatment Practices. *American Psychologist*. 44: 409-415.

- Ley General de Educación. Recuperado 2/03/2006 en pronap.ilce.edu.mx/materiales/documentos/normativos/ley_general.doc.
- Lins, F., Araujo, L., Jiménez, C., Gómez, N. y Linares, P (2004). Proceso de inclusión de alumnos con parálisis cerebral a la escuela regular. *Revista Polibea*, 70: 4-12.
- Lou, R., y López, U. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. España: Pirámide.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, M., Reeve, A. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of Supports*. 10th Edition. Washington: AAMR.
- Luque, D. J., y Romero, J. (2002). *Trastornos de desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- Lurraquivel, E. (1995). Párvulos de sectores pobres con necesidades educativas integrados a los programas de jardines infantiles. Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile. *Revista de Educación* 2: 373-411.
- Macotela, S., Macías, C. y Santana, I. (1999) Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y el maestro *Revista Iberoamericana de Educación*
- Marchesi, C., Coll, C. y Palacios, J. (1996), *Desarrollo Psicológico y Educación* Vol. III. España: Alianza.
- Martínez, J. (2001). Educación especial e integración escolar a través del desarrollo normativo: un comparado de pluralidad estatal. *Revista de Educación*, 327: 341-360
- Martlin, M. y Foley, H. (1996) *Sensación y Percepción*. México: Prentice Hall.
- Menéndez, M (1988). *Programación del lenguaje matemático en educación especial*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Comisión de expertos. Educación nuestra riqueza. Chile. Recuperado el 07/01/ 06 en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/informe_expertos.pdf

- Monereo, C. (1985) *Sistemas Modelos y Técnicas de Integración Escolar del Alumno Excepcional*. Ballaterra: Universat de Barcelona.
- Montero, C. (1993) *Inventario para la planificación de servicios y programación individual*. España: Deusto.
- Montero, C. (1996). *Evaluación de la Conducta Adaptativa en Personas con Discapacidades*. España: Mensajero.
- Mori, R. (2002). ¿Es posible la integración de los niños con la necesidad de educación especial a través del uso de tecnología? Recuperado el 20/09/2007 en <http://www.orizonteweb.com/magazine/investigaciónnee.rtf>.
- NICHCY(2002), Parálisis Cerebral. Hojas informativas sobre discapacidades. *National Information Center for children and youth with disabilities*. Washington, D.C.: NICHCY.
- Organización Mundial de la Salud. Revisado el 3/11/2006 en <http://www.who.int/es>
- Poyuelo, S. y Arriba de la Fuente, J. (2000). *Parálisis cerebral infantil: aspectos comunicativos y psicopedagógicos orientaciones al profesorado y a la familia*. Malaga: Aljibe.
- Prada, D (1999). En tiempos de integración una educación para todos. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Recuperado el 15/09/2007 en <http://www.bibliotecauahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe>
- Rivière, A. (1998). *El desarrollo de la educación del niño autista*. Madrid: Alianza
- Romero, R y Lauretti, P (2006). Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Revista de Educación* 10(33):347-353.
- Ruiz, J. (2001). *Las estrategias en las adaptaciones curriculares*. España: Universitat.
- Rye, H y Skjorten, M. (1990). *Guía para la educación de los niños afectados de parálisis cerebral grave* París: UNESCO.

- Sáenz del Río, S. (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid: Editorial Real Patronato de prevención y atención de personas con minusvalía.
- Sánchez, A. (1997). *Intervención Psicopedagógica en Educación Especial*. Ballaterra: Universat de Barcelona.
- Scuro, J., Salomón, M y Molina, A. (1997). *Inclusión de niños Down*. III Congreso Nacional de Educación Católica. Recuperado 22/9/2007 en <http://www.bibliotecauahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe>
- Secretaria de Educación Pública (1994) Proyecto general para la educación especial en México. *Cuadernos de integración educativa*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública (2000). Documento Individual de Adecuaciones Curriculares: Planeación y Seguimiento. Inicial. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000). Documento *Individual de Adecuaciones Curriculares: Planeación y Seguimiento. Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000). Documento *Individual de Adecuaciones Curriculares: Planeación y Seguimieniento*. Primaria: Primer grado. México: SEP.
- Secretaria de Educación de Bogotá (2004). Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo. Bogotá:SED.
- Secretaría de Educación Pública (2002) *Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- Telford, W. y Sawrey, M. (1973). *El individuo excepcional*. Bogota: Prentice Hall.
- Troncoso, M. y del Cerro, M. (1998). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. México: Masson.
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- Van Steenlandt, D. (1991) *La integración de los Niños Discapacitados en la Educación Común* Chile: UNESCO.

- Vélez, L., Álvarez, I. y Ochoa, M. (1999). *Incidencia de los programas de estimulación en niños con síndrome de Down. que se encuentra integrado al preescolar*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Verdugo M. (1994). *Evaluación Curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M y Canal R. (1995). *Procesos Cognitivos en las personas con retraso Mental. Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. (1997). *Programa de Habilidades Sociales (PHS) Manual de Instrucciones*. Salamanca:Amarú.
- Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*. 2003, 34 (1). pp. 5-19.
- Weiner, H. (1982). *Neurología pediátrica*. México: Limusa.
- Zaldivar, F., Rubio, V., y Márquez, M. (1994). *Sistema de evaluación para personas plurideficientes*. Madrid, CEPE.

A N E X O S

INSTITUCIONES EDUCATIVAS A LAS CUALES HA ASISTIDO EL ALUMNO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CICLO EN EL QUE ASISTIÓ	TIEMPO EN MESES	NIVEL DE INTEGRACIÓN
Primer año de primaria: Centro de Educación Psicopedagógica Infantil (CEPI)	2001-2002	12 meses	Aula de Apoyo
Segundo año de primaria: Centro de Educación Psicopedagógica Infantil (CEPI)	2002-2003	12 meses	Aula de Apoyo
Tercer año de primaria: Centro de Educación Psicopedagógica Infantil (CEPI)	2003-2004	12 meses	Aula de Apoyo
Cuarto año de primaria: Colegio Cuajimalpa	2004-2005	12 meses	80% Aula de Apoyo 20% Aula Regular
Quinto año de primaria: Colegio Cuajimalpa	2005-2006	12 meses	80% Aula Regular 20% Aula de Apoyo

INVENTARIO PARA LA PLANIFICACIÓN DE SERVICIOS Y PROGRAMACIÓN INDIVIDUAL I.C.A.P.

INSTRUCCIONES

1. Puntúe el grado en que la persona realiza en la actualidad las conductas de cada ítem, completamente y sin ayuda ni supervisión.
2. Coloque el número de la categoría que mejor describe la (s) conducta (s) de la persona en cada ítem.
3. Marque la máxima puntuación (3: La realiza muy bien en los ítems que en este momento sean demasiado fáciles para esta persona.

1. DESTREZAS MOTORAS

Realiza (o podría realizar) estas conductas completamente sin ayuda ni supervisión

0. NUNCA O RARA VEZ-aún pidiéndoselo.

1. LA REALIZA, AUNQUE NO BIEN- ¼ de las veces.

2. LA REALIZA BIEN- ¾ de las veces- tal vez necesite que se le pida que lo haga.

3. LA REALIZA MUY BIEN- siempre o casi siempre- sin que se le pida.

0	1	2	3	DESTREZAS MOTORAS
				1. Coge objetos pequeños con la mano.
				2. Pasa objetos pequeños de una mano a otra.
				3. Se sienta solo/a, manteniendo la cabeza y la espalda derechas y firmes (sin apoyo) durante treinta segundos.
				4. Se mantiene de pie, al menos durante cinco segundos, apoyándose en muebles u otros objetos.
				5. Se pone en pie por si mismo/a.
				6. Mete objetos pequeños en recipientes y los vuelve a sacar después.
				7. Se mantiene de pie sin ayuda y camina, al menos unos metros.
				8. Hace rayas, marcas o garabatos, con lápiz o con pinturas una hoja de papel.
				9. Quita el envoltorio de objetos pequeños, como chicles y caramelos.

0	1	2	3	DESTREZAS MOTORAS
				10. Gira las manillas de las puertas y las abre.
				11. Sube y baja escaleras (aunque sea agarrándose a la barandilla alternando los pies de un escalón a otro.)
				12. Sube por una escalera de dos metros de altura (por ejemplo, la de un tobogán o la de una escalera de tijera.
				13. Corta con las tijeras siguiendo una línea recta y gruesa.
				14. Escribe su nombre copiándolo de un modelo.
				15. Levanta y lleva una bolsa llena de comestibles por lo menos a una distancia de seis metros y la deposita en el suelo.
				16. Dobla una carta en tres partes iguales, la introduce en un sobre y luego lo cierra.
				17. Enhebra una aguja de coser.
				18. Arma objetos de por lo menos diez piezas, que deben ser atornilladas o encajadas entre si con tuercas y tornillos (por ejemplo, juguetes y muebles desarmados).

2. DESTREZAS SOCIALES Y COMUNICATIVAS

Realiza (o podría realizar) estas conductas completamente sin ayuda ni supervisión

0. NUNCA O RARA VEZ-aún pidiéndoselo.

1. LA REALIZA, AUNQUE NO BIEN- ¼ de las veces.

2. LA REALIZA BIEN- ¾ de las veces- tal vez necesite que se le pida que lo haga.

3. LA REALIZA MUY BIEN- siempre o casi siempre- sin que se le pida.

0	1	2	3	DESTREZAS SOCIALES Y COMUNICATIVAS
				1. Emite sonidos o gesticula para llamar la atención.
				2. Tiende los brazos buscando la persona con la que desea contactar.
				3. Cuando se le llama por su nombre, gira la cabeza hacia quien le llama.
				4. Cuando se le pide, imita acciones, tales como despedirse o aplaudir.
				5. Entrega juguetes u otros objetos a otra persona.
				6. Indica "sí" o "no" moviendo la cabeza, o de cualquier otra manera, para responder a preguntas sencillas como por ejemplo: "quieres leche".
				7. Señala objetos o personas conocidas en una lámina cuando se le pide
				8. Dice al menos diez palabras, que pueden ser comprendidas por alguien que le conozca bien.
				9. Formula preguntas simples (por ejemplo: "que es esto").
				10. Habla usando frases de tres o cuatro palabras.
				11. En actividades grupales, espera por lo menos dos minutos a que le llegue su turno (por ejemplo, espera su turno para chutar una pelota o beber un trago de agua).
				12. Ofrece ayuda a otras personas (ejemplos: mantiene la puerta abierta para que pase una persona que tiene las manos ocupadas o recoge un objeto que se le ha caído a alguien).
				13. Se comporta de una manera adecuada sin llamar la atención de los demás cuando esta con sus amigos en lugares públicos (por ejemplo, en el cine, el autobús o el teatro).
				14. Reacciona correctamente ante la mayoría de las señales, rótulos o símbolos más comunes.

0	1	2	3	DESTREZAS SOCIALES Y COMUNICATIVAS
				15. Cuenta de manera resumida una historia de forma que otra persona pueda entenderlo (por ejemplo, un programa de televisión o una película de cine).
				16. Recuerda o sabe como localizar números telefónicos y llama a sus amigos.
				17. Escribe a mano o a máquina notas o cartas legibles y comprensibles, para ser enviadas por correo.
				18. Localiza la información que necesita en las páginas amarillas de la guía telefónica o en los anuncios clasificados del periódico.
				19. Llama a un servicio de reparaciones o al responsable de la vivienda, cuando se estropea algo importante en su casa (como la cocina o el refrigerador).

3. DESTREZAS DE LA VIDA PERSONAL

Realiza (o podría realizar) estas conductas completamente sin ayuda ni supervisión

0. NUNCA O RARA VEZ-aún pidiéndoselo.

1. LA REALIZA, AUNQUE NO BIEN- $\frac{1}{4}$ de las veces.

2. LA REALIZA BIEN- $\frac{3}{4}$ de las veces- tal vez necesite que se le pida que lo haga.

3. LA REALIZA MUY BIEN- siempre o casi siempre- sin que se le pida.

0	1	2	3	DESTREZAS DE LA VIDA PERSONAL
				1. Traga alimentos blandos.
				2. Coge y come alimentos como galletas o papas fritas.
				3. Alarga sus brazos o piernas cuando se le viste para facilitar la tarea.
				4. Mantiene sus manos bajo el chorro de agua para lavárselas, cuando está situado ante un lavabo.
				5. Come alimentos sólidos usando la cuchara sin derramar casi nada.
				6. Permanece sin orinarse al menos durante tres horas.
				7. Se quite el pantalón o la falda y la ropa interior.
				8. Evacua cuando se le sienta en el inodoro (en el orinal en el caso de los niños) de acuerdo a un horario regular o cuando se le lleva al cuarto de baño.
				9. Se pone camisetas o chamarras, aunque sea al revés.
				10. Hace uso del retrete, si es preciso, cuando hace uso del inodoro.
				11. Cierra la puerta del retrete, si es preciso, cuando hace uso del inodoro.
				12. Se viste por si mismo/a completa correctamente, incluyendo botones, cinturones, cremalleras y cordones de los zapatos.
				13. Utiliza el cuchillo para cortar alimentos, en vez de tratar de comer trozos demasiado grandes.
				14. Se enjabona, aclara y seca el pelo.
				15. Friega, seca y luego guarda los platos en su lugar.
				16. Prepara combina comidas simples, como huevos fritos, sopa o "sándwiches".

0	1	2	3	DESTREZAS DE LA VIDA PERSONAL
				17. Arregla su dormitorio, lo cual incluye guardar la ropa, cambiar las sábanas, quitar el polvo y barrer el suelo.
				18. Prepara listas de compras de por lo menos seis productos para adquirir en una tienda de comestibles.
				19. Carga y maneja una lavadora, utilizando la cantidad de detergente y el programa apropiados.
				20. Platica, prepara y sirve una comida completa para más de dos personas.
				21. Realiza pequeñas reparaciones de su ropa, como zurcirse un roto o coserse un botón, o, en todo caso, encarga a la persona adecuada que lo haga.

4. DESTREZAS DE VIDA EN LA COMUNIDAD

Realiza (o podría realizar) estas conductas completamente sin ayuda ni supervisión

0. NUNCA O RARA VEZ-aun pidiéndoselo.

1. LA REALIZA, AUNQUE NO BIEN- $\frac{1}{4}$ de las veces.

2. LA REALIZA BIEN- $\frac{3}{4}$ de las veces- tal vez necesite que se le pida que lo haga.

3. LA REALIZA MUY BIEN- siempre o casi siempre- sin que se le pida.

0	1	2	3	DESTREZAS DE LA VIDA EN LA COMUNIDAD
				1. Encuentra juguetes u objetos que se guardan siempre en un mismo lugar.
				2. Va solo a un determinado cuarto cuando se le manda (por ejemplo: "vete a esperar a la cocina).
				3. Indica cuando ha finalizado una tarea rutinaria o que se le encargo.
				4. Permanece sin alejarse durante diez minutos, en un patio o parque sin vallas, cuando se espera que lo haga.
				5. Usa correctamente las palabras "mañana" y "noche".
				6. Intercambia un objeto por dinero o por otro objeto de valor (por ejemplo, un libro por otro o por dinero).
				7. Compra objetos, que cuestan al menos veinticinco pesos, en máquinas automáticas (por ejemplo dulces o refrescos).
				8. En su colonia, cruza calles, avenidas o cruces sin señalizar, sin que nadie le acompañe.
				9. Compra las cosas que se le piden cuando va a hacer un recado, aunque es posible que no cuente el cambio correctamente.
				10. Dice la fecha completa de su nacimiento (día, mes y año).
				11. Usa diariamente un reloj para hacer cosas a una hora determinada (por ejemplo, para tomar un autobús o ver un programa de televisión).
				12. Cuenta con precisión las vueltas, después de comprar.
				13. Maneja herramientas manuales, eléctricas, potencialmente peligrosas, y aparatos de piezas móviles (por ejemplo, un taladro eléctrico, una batidora o una licuadora).
				14. Cumple con las citas que han sido fijadas por lo menos tres días antes, anotándolas si es necesario.
				15. Administra su dinero de forma que cubra los gastos de, por lo menos, una semana (ocio, transporte y otras necesidades).
				16. Trabaja en una tarea a ritmo regular, por lo menos durante dos horas.

0	1	2	3	DESTREZAS DE LA VIDA EN LA COMUNIDAD
				17. Rellena formularios y asiste a entrevistas de selección para buscar trabajo.
				18. Recibe facturas por correo y efectúa los pagos antes de que venza el plazo.
				19. Hace balance mensual de su cuenta bancaria o libreta de ahorros.

DOCUMENTO INDIVIDUALIZADO DE ADECUACIÓN CURRICULAR

PLANEACIÓN Y SEGUIMIENTO

1. Datos Generales

Nombre _____ Sexo: F _____ M _____

Fecha de nacimiento: Día _____ Mes _____ Año _____ Edad: _____ años _____ meses

Las necesidades especiales que el alumno(a) presenta se asocian con:

Nombre de la escuela:

Nombre del maestro (a) de grupo:

Nombre del maestro (a) de apoyo:

Nombre del padre: _____ Teléfono: _____

Nombre de la madre: _____ Teléfono: _____

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

Nombre: _____ Relación _____ Teléfono _____

2. Datos relacionados con la escolarización del niño (a)

INDIQUE LOS SERVICIOS A LOS QUE HA ASISTIDO	CICLOS O CICLOS EN LOS QUE ASISTIÓ AL SERVICIO	INDIQUE EL TIEMPO EN MESES	¿CONTINÚA ASISTIENDO AL SERVICIO?	
			Sí	No
EDUCACIÓN REGULAR				
Inicial.				
Preescolar.				
Primaria.				
EDUCACIÓN ESPECIAL.				
Intervención temprana.				
Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP).				
Centro de Atención Múltiple (CAM).				
Grupo integrado.				
Apoyo en un centro privado.				

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

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

4. Desarrollo actual en las diferentes áreas.

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

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

Fecha en que se realizó por **primera vez** la evaluación psicopedagógica: _____

Persona (s) que participaron (marque con una X): _____ Mes _____ Año _____

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

Servicio que coordinó la realización de la evaluación: _____

Instrumentos y técnicas aplicadas: _____

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

Fecha en que se **actualizó por última vez** la evaluación psicopedagógica: _____

Persona (s) que participaron (marque con una X): _____ Mes Año

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

Servicio que coordinó la realización de la evaluación _____

Instrumentos y técnicas aplicadas: _____

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

Principales capacidades del niño o de la niña detectadas en la evaluación psicopedagógica

(Cognoscitivas, motrices, sociales, etc.)

Principales dificultades del niño o de la niña detectadas en la evaluación psicopedagógica

(Cognoscitivas, motrices, sociales, etc.).

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

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

7. Intereses y motivación por aprender

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

8. Principales necesidades del niño o de la niña y formulación de prioridades

(En las áreas: motora, cognoscitiva, social, comunicativa y hábitos básicos de auto-cuidado).

ÁREA	PRINCIPALES NECESIDADES	PRIORIDADES

9. Adecuaciones de acceso

A. Adecuaciones en las instalaciones de la escuela

(Rampas, barandales, adecuaciones en los baños, etc.).

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

B. Adecuaciones en el aula

(Ubicación de mobiliario, iluminación, nivel de ruido, etc.).

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

C. Apoyos personales, materiales y/o técnicos

(Lentes, auxiliares auditivos, bastón, máquina, punzón, tableros de comunicación, interprete de lenguaje manual, material didáctico específico, etc.)

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

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

10. Adecuaciones en los elementos del currículo

A. Adecuaciones en la metodología

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

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

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

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

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

B. Adecuaciones en la evaluación

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

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

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

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

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

BITÁCORA DIARIA

ÁREA: ATENCIÓN

FECHA: 21 septiembre 2006

OBJETIVO ESPECÍFICO	PRÓPOSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDÁCTICO
El alumno aprenderá a atender indicaciones físicas o instrucciones verbales.	<p>Mostrarse atento a las indicaciones y seguimiento del trabajo.</p> <p>Comprender que debe esperar y respetar turnos.</p> <p>Llevar las cosas a su lugar.</p>	Se le darán al alumno instrucciones cortas, claras, concisas, firmes y precisas. El alumno tendrá que seguir las instrucciones que se le indican.	<p>Figuras geométricas: cubos, círculos, cuadrados, triángulos de distintos tamaños.</p> <p>Alimentos: dulces, frutas, etc.</p> <p>Material escolar: libros crayolas, etc.</p>

OBSERVACIONES:

Previo a la realización de las actividades se le permitió al alumno interactuar de forma libre con el material, es decir los podía ver, oler, tocar, tomar, probar, etc. Una vez que el alumno se familiarizó con el material que se iba a utilizar se le indicó cual era la actividad a realizar el día de hoy. "Hoy vamos a seguir instrucciones, si yo te digo dame la manzana, me tendrás que dar la manzana, si te digo dame el libro, me tendrás que dar el libro. Siempre tendrás que esperar a que yo termine de hablar y dar la instrucción"

Durante los primeros ensayos A.E. no comprendía que en ocasiones tenía que colocar los objetos en cierta posición p ej. "Pon la manzana encima del libro"; por lo que se le daban ejemplos enfatizando sobre la palabra clave p. ej "encima". No hubo problemas para la indicación "dame", sin embargo en ocasiones tendía a adelantarse a realizar la acción antes

ANEXO 2.3. INSTRUMENTOS. BITÁCORA DIÁRIA

de que yo terminara de dar la instrucción, por lo que le recordaba que tenía que esperar y escuchar atentamente a la indicación.

Por lo anterior, se considera necesario seguir trabajando la atención de indicaciones, enfatizando en la espera de turnos y en la importancia de prestar atención. Asimismo, esta actividad es útil para que A.E. aprenda palabras nuevas e incremente su vocabulario.

ÁREA: HABILIDADES PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

FECHA: 18 OCTUBRE 2006

OBJETIVO ESPECÍFICO	PRÓPOSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDÁCTICO
<p>El alumno aprenderá a asociar objetos iguales.</p>	<p>Reconocer las cosas y a las personas por medio de sus sentidos y sus percepciones.</p> <p>Formar pares de objetos iguales.</p> <p>Identificar algunas figuras geométricas: cuadrado, círculo, triángulo.</p> <p>Recoger, guardar y ordenar el material después del trabajo realizado</p>	<p>En la mesa de trabajo se colocarán objetos, imágenes y dibujos con las mismas características, se le solicitará al alumno mediante un lenguaje claro y preciso que seleccione aquellos elementos que sean iguales conforme a un modelo dado.</p>	<p>Figuras geométricas: cuadrados, triángulos, círculos, etc.</p> <p>Fotografías de miembros de la comunidad escolar y su familia.</p> <p>Tareas de lápiz-papel con dibujos impresos, sellos, etc.</p> <p>Juegos de memoria.</p>

OBSERVACIONES:

El día de hoy se inició en forma con la realización de actividades que tuvieran como objeto primordial el desarrollo de habilidades perceptivo-discriminativas. A.E. ya se encuentra familiarizado con la mayoría del material, pues mucho de éste se utilizó para el desarrollo de habilidades de atención.

A.E. llega entusiasmado a trabajar, la primera tarea que se llevó a cabo fue el reconocimiento de cosas y personas por medio de sus sentidos, sobre todo de la vista, pues es el sentido que más utiliza.

ANEXO 2.3. INSTRUMENTOS. BITÁCORA DIÁRIA

Disfruta de realizar las actividades, sobre todo de aquellas en las que tiene que formar pares con las fotos de los miembros de la comunidad escolar y su familia. Las tareas de lápiz papel, aunque implican un mayor esfuerzo de su parte, tanto de coordinación como de atención, las realiza de forma adecuada.

En esta ocasión en el juego de memoria se le dio a A.E. la oportunidad de observar todas las figuras que se encontraban colocadas en forma de cuadrícula sobre la mesa, su tarea consistía en encontrar los pares de las tarjetas que se le iban mostrando.

Al final de la sesión se le solicitó a A.E. ayuda para recoger, guardar y ordenar el material, el alumno fue cuidadoso al guardar lo que había utilizado (crayones, tarjetas, figuras geométricas, etc.). Cuando guardo el material de las tarjetas con fotografías al momento de tomar la de él mismo, realizó un sonido gutural y sonrió.

A.E. gusta de realizar actividades asociativas, quizá el esfuerzo requerido para realizarlas no fue tanto, debido a que ya se encontraba familiarizado con el material. Para la siguiente sesión se planea realizar actividades de asociación con palabras escritas que le sean significativas y de esta forma comenzar a involucrarlo en tareas de lectura.

ÁREA: HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS CÁLCULO

FECHA: 24 ENERO 2007

OBJETIVO ESPECÍFICO	PRÓPOSITOS Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	MATERIAL DIDÁCTICO
Reconocer leer y utilizar el número 1.	Comprender la noción de cantidad y relacionarla con objetos. Representar gráficamente un número.	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 1 y los elementos a los cuales se refiere.	Fichas. Sellos. Juegos de Domino. Dados. Dibujos y estampas que representan el número 1.

OBSERVACIONES.

Con el dominio alcanzado en atención y habilidades perceptivo discriminativas y habiendo trabajado previamente con conceptos básicos de cantidad (muchos, ninguno, alguno, etc.) se comenzó realizar actividades que fortalecieran la comprensión de la noción de cantidad relacionada a un número específico.

En un inicio se le mostró al alumno la correspondencia del número 1 con distintos objetos, esta tarea se realizó con fichas y sellos, ya fuera que el alumno tuviera que tomar solo 1 ficha o colocar solo 1 sello cuando se le mostraba el número 1.

En el juego de domino, tenía que seleccionar todas aquellas fichas que tuvieran representado el número 1 con un punto, de igual forma, con el dado se trabajo con la identificación del número, el dado era lanzado al aire, si caía el número 1 y el alumno entregaba una tarjeta con la representación del mismo A.E. ganaba 1 dulce.

De acuerdo a los resultados observados durante la sesión, la realización de estas actividades ha ayudado al alumno a comprender la noción del número 1 y saber su

ANEXO 2.3. INSTRUMENTOS. BITÁCORA DIÁRIA

representación gráfica, sin embargo es importante continuar con este trabajo y extenderlo hacia los 10 números naturales.

GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño: _____ Fecha actual: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____ Talla: _____ Peso _____

Sexo (marque uno): Varón Mujer

Persona que llena este formulario (marque uno): Madre, Padre, Madrastra, Padrastro
Otro (por favor explique).

Nombre de la madre: _____ Edad: _____ Ocupación: _____

Nombre del padre: _____ Edad: _____ Ocupación: _____

Estado civil de los padres: _____

Si los padres están separados o divorciados que edad tenía el niño cuando ocurrió la separación. _____

Liste todas las personas que viven en el hogar.

Nombre _____ Parentesco _____ Edad _____

Nombre _____ Parentesco _____ Edad _____

Nombre _____ Parentesco _____ Edad _____

Nombre _____ Parentesco _____ Edad _____

Nombre _____ Parentesco _____ Edad _____

¿Cuáles han sido las evaluaciones realizadas al menor?

¿El niño esta recibiendo algún medicamento en este momento? Si ____ No ____

De responder si, por favor anote el tipo de medicamento _____

3. HISTORIA DE DESARROLLO

¿Qué edad tenía cuando se embarazo? _____

¿Tuvo alguna enfermedad o peligrosa durante el embarazo? Si ____ No ____

¿Cuál? _____

¿Durante el embarazo la madre recibió algún medicamento? Si ____ No ____

De responder si que
tipo _____

¿Durante el embarazo la madre consumió algún tipo de droga? Si ____ No ____

De responder si, ¿qué tipo?

¿Se utilizaron fórceps durante el parto? Si ____ No ____

¿Se realizó cesárea? Si ____ No ____

De responder si, ¿por qué razón? _____

¿El niño fue prematuro? Si ____ No ____

ANEXO 3.1. ENTREVISTAS. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

De ser así, ¿de cuántos meses? _____

¿Hubo defectos de nacimiento o complicaciones? Si _____ No _____

De responder si, por favor describa

¿Hubo algún tipo de problemas de alimentación? Si _____ No _____

De responder si por favor describa

¿El niño tenía problemas para dormir? Si _____ No _____

De responder si por favor describa

¿Cuándo recién nacido, el niño era tranquilo? Si _____ No _____

¿Cuándo recién nacido, le gustaba al niño que lo cargaran? Si _____ No _____

¿Cuándo recién nacido, el niño estaba alerta? Si _____ No _____

¿Hubo algún problema especial en el crecimiento y desarrollo del niño durante los primeros años de vida? Si _____ No _____

ANEXO 3.1. ENTREVISTAS. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

De responder si, por favor describa

En la siguiente lista por favor indique la edad en la que su hijo mostró por primera vez cada conducta. Si no esta seguro (a) de la edad pero tiene cierta idea, escriba la edad seguida de un signo de interrogación. Si no recuerda la edad en la que ocurrid la conducta, por favor anote un signo de interrogación

Conducta	Edad
Mostró respuesta ante la madre	_____
Rodó sobre si mismo	_____
Se sentó solo	_____
Gateo	_____
Camino	_____
Balbuceo	_____
Dejo de orinarse por las noches	_____
Control de Esfínteres	_____

Describa las dificultades que tuvo el niño para hablar y caminar

ANEXO 3.1. ENTREVISTAS. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

Mencione las enfermedades que a tenido el niño desde el nacimiento

Enfermedad	Edad de Aparición

Su estado general de salud es

Bueno	Regular	Malo
-------	---------	------

¿Porque considera su estado de salud bueno, regular o malo?

4. ANTECEDENTES MÉDICO-FAMILIARES

Coloque una marca junto a cualquier enfermedad o estado que haya tenido cualquier miembro inmediato de la familia. Cuando marque un inciso, por favor anote la relación del miembro de la familia con el niño.

MARQUE	ESTADO	RELACIÓN CON EL NIÑO
_____	Alcoholismo	_____
_____	Diabetes	_____

ANEXO 3.1. ENTREVISTAS. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

_____	Problema psicológico	_____
_____	Depresión	_____
_____	Intento de Suicidio	_____
_____	Epilepsia	_____
_____	Otro	_____

5. ANTECEDENTES ESCOLARES

Preescolar

¿A qué edad ingresó el niño al preescolar? _____ Años

¿Cuántos años curso? _____

¿Qué comentarios le hacían las maestras del preescolar con relación al aprovechamiento, adaptación y conducta del niño en la escuela?

¿Fue atendido por el Centro de Apoyo Psicopedagógico para la Educación Preescolar (CAPEP) o algún otro servicio alternativo? Si _____ No _____

¿Cuál? _____

En caso afirmativo ¿Cuánto duró dicha atención?

Primaria

¿A qué edad ingresó el niño a la primaria? _____ Años _____ Meses

¿Le gusta al niño asistir a la escuela? Si _____ No _____

¿Existe o existió un problema de adaptación del niño a la escuela? Si _____ No _____

¿Cuál? _____

¿Qué comentarios le hacían las maestras de primaria con relación al aprovechamiento, adaptación y conducta del niño en la escuela?

Actualmente, ¿recibe quejas u observaciones del profesor acerca del niño?

Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

6. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y RELACIONES SOCIALES

¿Cuál es la actitud y estilo del niño ante las tareas cotidianas?

¿Cuál es la respuesta ante las reglas familiares?

¿Cuál es el estado de ánimo habitual del niño?

¿Cuál es la forma de enfrentar los conflictos y frustraciones?

¿Cuál es la actitud y relación con adultos conocidos y desconocidos?

¿Cuál es la actitud y relación con iguales?

¿Cuál es la relación con los distintos miembros familiares?

Madre

Padre

Hermanos

¿Cuáles son las personas más significativas en su vida extraescolar?

7. GRADO DE AUTONOMÍA.

De las siguientes actividades marque con una X aquellas que realiza solo o con ayuda

ACTIVIDAD	SOLO	CON AYUDA	TIPO DE AYUDA
Comer.			
Come con cubiertos.			
Ir al baño.			
Vestirse.			
Bañarse.			
Lavarse y secarse las manos.			
Lavarse y secarse la cara.			
Ponerse alguna prenda de vestir.			
Abrocharse los botones.			
Quitarse alguna prenda de vestir.			

ACTIVIDAD	SOLO	CON AYUDA	TIPO DE AYUDA
Peinarse.			
Desabrocharse los botones.			
Cepillarse los dientes.			
Caminar.			

¿Se da cuenta cuando tiene las manos o la cara sucias?

¿Le preocupa si lleva ropa sucia o desarreglada?

¿Cuida sus cosas?

Si _____ No _____

¿Cómo cuida sus cosas?

¿Tiene responsabilidades en tareas del hogar? SI / NO

¿Cuáles?

¿Cómo es su desenvolvimiento en contextos novedosos?

8. JUEGO Y OCIO

¿Cuál es su tipo de juegos preferidos?

¿Tiene actividades de ocio dentro y fuera de casa? Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

¿Prefiere jugar solo o acompañado? _____

¿Con que frecuencia ve la televisión?

1 hr. al día.	
1-3 hrs. al día.	
6 hrs. al día.	

¿Cuáles son sus programas preferidos?

Describa un día entre semana en la vida del niño

Describe un fin de semana en la vida del niño.

9. AUTOSUFICIENCIA

9.1 *Independencia*

ACTIVIDAD	SI	NO
Sabe coger por si mismo las cosas que quiere.		
Busca cosas que están escondidas o fuera de la vista.		
Se sube a las sillas para alcanzar cosas.		
Sabe abrir con manivelas y cerrojos.		
Es consciente del peligro que entrañan las cosas calientes.		
Se da cuenta del peligro de la altura.		
Sabe cruzar la calle de forma segura.		
Se podría quedar solo en un lugar.		

9.2 *Reacciones emocionales*

¿Parece ignorar y no tener miedo de ciertos peligros reales? Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

¿Se daría cuenta si alguien estuviera triste o enfermo? Si _____ No _____

9.3 *Sonidos Reacciones ante estímulos sensoriales*

¿Hay sonidos a los que no presenta ninguna atención? Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

¿Le perturban ciertos sonidos? Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

¿Le atrae algún sonido de forma especial? Si _____ No _____

¿Cuál? _____

9.4 *Resistencias al cambio y apego a objetos y a rutinas*

Describa cómo reacciona ante los cambios en la actividad diaria.

¿Lleva a cabo una serie de actos rituales? Si _____ No _____

¿Cuáles? _____

¿Siente un apego especial hacia ciertos objetos de los que nunca se separa? SI / NO

¿Cuáles? _____

4. Describa como reacciona si uno de sus objetos se le pierde

10. LISTA DE VERIFICACIÓN CONDUCTUAL Y SOCIAL

Por favor coloque una marca al lado de cualquier conducta o problema que su hijo manifieste en la actualidad.

- Hace berrinches con frecuencia.
- Tiene dificultad para escuchar.
- Tiene dificultades para dormir.
- Tiene dificultades de visión.
- Tiene pesadillas frecuentes.
- Participa en conductas que podrían ser peligrosas para si mismo o para otros

Describa _____

- Es demasiado activo.
- Es impulsivo.
- Muestra conducta arriesgada.
- Tiene temores, hábitos o manierismos especiales.

Describa _____

- Se da por vencido con facilidad.
- Se orina en la cama.
- Se muerde las uñas.

ANEXO 3.1. ENTREVISTAS. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

¿Que técnicas disciplinarias utiliza usted en la mayoría de los casos cuando su hijo se comporta de manera inadecuada? Por favor marque junto a cada técnica que usted utilice con frecuencia. También hay un espacio para que escriba cualquier otra técnica disciplinaria que usted utilice.

MARQUE

TÉCNICA DISCIPLINARIA

Ignorar la conducta problema.

Regañar al niño.

Nalguear al niño.

Amenazar al niño.

Razonar con el niño.

Redirigir el interés del niño.

Decirle al niño que se siente en una silla.

Mandar al niño a su recamara.

Retirarle alguna actividad o comida.

Otra técnica (describa) _____

No utiliza ninguna técnica

ANEXO 4. ENTREVISTAS. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PADRES DE FAMILIA

¿Qué técnicas disciplinarias son efectivas en términos generales?

¿Con cuál (es) tipo(s) de problema(s)?

¿Qué técnicas disciplinarias son ineficaces en términos generales?

¿Con cuál (es) tipo (s) de problema (s)?

¿Cuáles son los aspectos relevantes de su hijo?

¿Existe alguna otra información que usted considere importante, la cual no se le halla mencionado?

GUIA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

1. DATOS GENERALES

Nombre del niño: _____

¿Desde qué grado esta el niño en esta escuela? _____

¿Ha repetido algún curso? Si _____ No _____

¿Cuál? _____

¿Qué es lo que más le preocupa del niño en este momento?

2. ASPECTOS RELACIONALES

¿Cómo se comporta el niño dentro del salón de clase?

¿Cómo es la relación que establece usted con el niño?

¿Cómo es la relación del niño con sus compañeros?

¿Qué modalidades de trabajo emplea frecuentemente en el desarrollo de su clase?

(individual, parejas, equipo o grupo)

¿Cómo responde a ellas el niño?

¿Conoce cómo tratan al niño en su casa?

¿Ha tomado alguna medida al respecto?

3. ASPECTOS DE COMPRENSIÓN GENERAL, MOTIVACIÓN Y RAZONAMIENTO

¿En niño necesita algún tipo de ayuda para terminar sus trabajos, ya sea de usted o de su mamá?

¿Qué dificultades identifica en el niño en relación con las actividades que se desarrollan en la clase?

¿Qué interés o esfuerzo muestra el niño al realizar las actividades escolares?

4. ASPECTOS DE APRENDIZAJE

¿Qué opinión tiene de los trabajos que el niño realiza en el salón de clase?

¿Qué estrategias ha implementado para apoyar al niño?

¿Cómo responde a ellas el niño?

¿Considera que las estrategias y actividades que se desarrollan en el aula, responden al nivel de aprendizaje y participación del niño?

¿Cuál cree que es la necesidad educativa del niño?

¿Qué espera usted del alumno con relación a sus posibilidades de aprendizaje?

Señale las manifestaciones que con frecuencia ha observado en el niño

ATENCIÓN Y MEMORIA

	No concluye lo que inicia.
	Realiza los trabajos rápido.
	Realiza los trabajos rápido pero sin calidad, sucios y desordenados.
	Dificultad para concentrarse, atiende varias cosas a la vez y no se centra en ninguna.
	No puede realizar tareas contrarreloj, pero si se le da más tiempo las concluye.
	Con frecuencia olvida los útiles, las tareas o lo que tiene que hacer.
	No retiene lo aprendido o lo hace por poco tiempo.
	Tiene dificultad para comprender y ejecutar instrucciones.
	Muestra interés por lo que le rodea.

ESCRITURA

	Es poco legible.
	Le cuesta trabajo escribir.
	Omite o sustituye letras o sílabas.
	Confunde letras.
	El tamaño de la letra no es uniforme.
	No realiza la segmentación de palabras (separación).
	No cuenta con la direccionalidad de la escritura.
¿Cómo son sus redacciones libres?	

LECTURA

	No lee.
	No se sabe aún todas las letras.
	Lee pero no comprende lo leído.
	No comprende algunas palabras.
	Comprende la lectura.

MATEMÁTICAS

	No se sabe los números.
	Conoce los símbolos.
	Sabe sumar.
	Sabe restar.
	Escribe mal los números cuando se los dictan.
	Confunde los números.

ACTITUD

	Retraído.
	Agresivo.
	Impulsivo.
	Ansioso – se angustia o desespera con facilidad.
	Deprimido – triste.
	Sin control corporal, inquieto y excesivamente activo.
	Agotado – somnoliento.

CONDUCTA EN CLASE

	Hace ruidos desagradables.
	Se levanta sin permiso.
	Molesta y provoca a los demás.
	Se pelea, es agresivo y hostil.
	Se encuentra triste y abatido.
	Se encuentra nervioso y tenso.
	Se muestra excesivamente sensible.
	Miente, engaña o roba.
	Protesta por todo.
	Abiertamente es desafiante a la autoridad.
	Es pasivo.
	Busca la atención del profesor

PARTICIPACIÓN GRUPAL*

	Intercambia material y conocimientos.
	Respeto normas de convivencia.
	No se aísla de los demás niños.
	Es aceptado por el grupo.
	Se integra al grupo fácilmente.
	Tiene amigos.
	Lo rechazan los demás.
	Es desconsiderado y egoísta con los demás.
	Tiene dificultades con el otro sexo.
	Influye e induce el mal comportamiento de los demás.
	Ayuda a los demás.

* Tomado de Álvarez, L. y Soler, E. (1997) *La diversidad en la práctica educativa, modelos de orientación y tutoría*. Madrid: Editorial CCS

ACTITUD EN CLASE

	No se concentra.
	Es apático y desmotivado.
	Atención escasa.
	No se esfuerza.
	No pregunta dudas.
	No acaba el trabajo personal.
	No realiza sus deberes.
	Bajo nivel de autoestima.
	No participa ni hace aportaciones personales.
	Es desorganizado y desordenado.
	Asistencia irregular.
	Es lento en el trabajo.
	Se desespera con facilidad.
	Asiste a la escuela con desagrado.

Falta a la escuela

Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
Describe el motivo de su inasistencia		

ANEXO 3.2. ENTREVISTAS. GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

El menor es:

- a. Diestro.
- b. Zurdo.
- c. Ambidiestro.

Su apariencia física es:

- a. Limpia.
- b. Descuidada.

¿Usa lentes o algún apoyo?

Si _____ No _____

¿Cuál?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS

1. FILOSOFÍA DEL COLEGIO.

¿Cuál es la filosofía del colegio?

¿Qué dificultades o retos implica el dirigir una escuela integradora?

¿Por qué es importante aceptar a alumnos con necesidades educativas especiales dentro de la institución e integrarlos en las aulas regulares?

¿Qué factores están implicados para que algunos de los miembros de la comunidad no logren o se les dificulte, un proceso de cambio como es la integración de alumnos con necesidades educativas especiales?

2. EL PERSONAL DOCENTE

¿Se llevó a cabo, con los profesores de aula regular, algún tipo de sensibilización respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales?

¿Se le di la oportunidad, al personal docente, de acceder a información sobre las necesidades educativas especiales que presentaba A.E.?

¿El personal docente pudo responder de forma adecuada la integración, a pesar de no contar con algún tipo de preparación para tratar con alumnos como A.E.?

3. LA COMUNIDAD ESCOLAR

¿La comunidad educativa ha tenido algún beneficio o cambio, producido a partir de la convivencia con personas con necesidades educativas especiales?

A.E. tiene puntos fuertes que se pueden destacar. ¿Estos son percibidos y reconocidos por su entorno familiar?

¿Cómo fue percibido el apoyo y colaboración otorgados por la familia de A.E.?

4. EL ALUMNO

¿Qué beneficios se produjeron en A.E. a partir de que fue integrado durante la mayoría del tiempo a un grupo regular?

¿Dentro de los objetivos planteados para este último curso, crees que faltaron algunos por cumplir?

ANEXO 4 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En este anexo se incluyen sólo algunas de las actividades que se realizaron para la adquisición de las habilidades predeterminadas conforme a las características y necesidades educativas especiales del alumno

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

ATENCIÓN

Objetivo General: Desarrollo de capacidades de atención

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
El alumno atenderá distintos estímulos aislados de diferente tipo (visual, auditivo, táctil, gustativo, olfativo) que se encuentren a pocos centímetros de su cuerpo.	Mantener contacto visual con las personas. Realizar juegos corporales que dependan de reglas que debe respetar, de órdenes visuales y auditivas, de imitación, mímica y de tiempos y ritmos musicales. Mostrar y ofrecer objetos. Seguir las indicaciones dadas por el maestro (a) o por una autoridad	A través de instrucciones cortas y con un lenguaje claro, conciso, firme y preciso se le dará la indicación al alumno de atender hacia un determinado estímulo.	El alumno dará una respuesta de orientación, búsqueda, y/o seguimiento, hacia la fuente del estímulo.	Estímulos sensoriales lo más nítidos posible, p.ej. dibujos de figuras geométricas, sonido de una campana, telas, azúcar, chocolate, etc.	Los estímulos sensoriales eran colocados a pocos centímetros del cuerpo del alumno, a quien se le solicitaba a través de instrucciones cortas y con un lenguaje claro, conciso, firme y preciso que atendiera a la fuente de estímulo.

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

ATENCIÓN

Objetivo General: Desarrollo de capacidades de atención

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
El alumno reaccionará y atenderá cuando se le llame por su nombre.	<p>Llamar la atención sobre lo que hace.</p> <p>Producir y reproducir sonidos con diferentes partes del cuerpo y distintos materiales.</p> <p>Mostrarse atento a las indicaciones y seguimiento del trabajo.</p>	El profesor y/u otros miembros del plantel mencionarán el nombre del alumno.	El alumno interrumpirá la actividad que este realizando, volviendo su cabeza hacia el origen de la llamada, mirando a la persona que le llama.		El profesor u otros miembros del plantel mencionaban el nombre del alumno; el objetivo era que el alumno interrumpiera la actividad que estaba haciendo y volteara hacia la fuente del estímulo.

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

ATENCIÓN

Objetivo General: Desarrollo de capacidades de atención

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
El alumno aprenderá a atender a indicaciones físicas o instrucciones verbales.	<p>Comprender que debe esperar y respetar turnos.</p> <p>Respetar normas y reglas de la escuela, la casa y la comunidad.</p> <p>Llevar las cosas a su lugar.</p> <p>Cumplir encargos fuera del salón</p> <p>Empujar objetos con buena dirección y retroceder espontáneamente cuando llega a un obstáculo (rincón).</p>	A través de instrucciones cortas y un lenguaje claro, conciso, firme y preciso, se le solicitará al alumno realizar una determinada actividad. (p.ej. tomar algún objeto).	El alumno dirigirá su mirada hacia el lugar adecuado, y realizará lo que se le ha indicado.	Figuras geométricas p.ej. cubos de distinto tamaño. Alimentos p.ej. dulces. Material escolar p.ej. libros, crayolas, etc.	Se le daban al alumno instrucciones cortas, claras, concisas, firmes y precisas como p.ej. “dame la pelota”; el alumno tenía que seguir las instrucciones que se le indicaban.
El alumno permanecerá sentado en su lugar de trabajo.	<p>Manifestar disposición para el trabajo individual.</p> <p>Comprometerse y responsabilizarse con su trabajo.</p> <p>Planear para organizar su trabajo.</p>	Se le proporcionará al alumno un mobiliario en el cual el alumno se encuentre cómodo en un lugar sin distractores, el profesor estará sentado a la	El alumno permanecerá sentado realizando actividades que él mismo elija, (con algún juguete de su elección) o actividades	Figuras geométricas. p.ej. círculos, cuadrados, triángulos, etc. de distinto tamaño, color, textura, etc. Material escolar p.ej. libros, carriolas, etc. Juguetes, p.ej.	Se le indicaba al alumno que se sentara en una silla (misma que estaba adaptada de tal forma que el alumno se pudiera sentar cómodamente), frente a esa silla estaba colocado el material que el alumno podía utilizar, el alumno tenía que permanecer sentado realizando las tareas que el mismo seleccionaba o que se le indicaban.

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

ATENCIÓN

Objetivo General: Desarrollo de capacidades de atención

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
	<p>Asumir una actitud positiva ante las tareas asignadas.</p> <p>Culminar las actividades y las tareas que inicia.</p> <p>Respetar los límites de las áreas del salón.</p>	<p>misma altura enfrente o a un lado del alumno.</p>	<p>que se le propongan, como acomodar objetos en un determinado lugar, o en un determinado orden, dado por imitación.</p>	<p>pelotas, carritos, etc.</p>	

La realización de estas actividades promovió en el alumno un incremento en sus tiempos de atención. En un inicio se le permitió elegir las actividades a realizar, paulatinamente estas se fueron combinando por otras que eran propuestas por el profesor. Al principio, el alumno era reconocido y recompensado continuamente p. ej. con dulces; posteriormente, dichos reconocimientos y recompensas fueron sustituidos por reconocimiento social (aplausos, frases como “muy bien”, “así se hace”, etc.). Los periodos de actividad también fueron modificándose conforme a las sesiones, pues en un inicio estos consistían en tiempos breves (10 minutos máximo) una vez que el niño pudo mantener su atención por 15 minutos continuos se prosiguió a la siguiente fase.

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

Objetivo General: Desarrollo de capacidades perceptivo-discriminativas

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		ALUMNO	PROFESOR		
El alumno aprenderá a asociar objetos iguales.	<p>Reconocer las cosas y a las personas por medio de sus sentidos y sus percepciones.</p> <p>Formar pares de objetos iguales.</p> <p>Distinguir estímulos por su forma, su tamaño, textura, sonidos que producen, su sabor y su temperatura.</p> <p>Realizar juegos con distintos materiales en espacios limitados: arena, troncos, llantas, bancas, tablonas, escaleras, botes, columpios, bicicletas, etc.</p>	Se colocarán objetos, imágenes y dibujos con las mismas características (color, forma, tamaño, textura, etc.).	El alumno seleccionará aquellos que sean iguales conforme a un modelo dado.	<p>Figuras geométricas p.ej. cuadrados, triángulos, círculos e distinto color, tamaño, material, etc.</p> <p>Fotografías de miembros de la comunidad escolar y de su familia.</p> <p>Tarjetas con distintos dibujos impresos.</p>	En la mesa de trabajo se colocarán objetos, imágenes y dibujos con las mismas características, se le solicitará al alumno mediante un lenguaje claro y preciso que seleccione aquellos elementos que sean iguales conforme al modelo dado

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

Objetivo General: Desarrollo de capacidades perceptivo-discriminativas

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		ALUMNO	PROFESOR		
	<p>Recoger, guardar y ordenar el material después del trabajo realizado</p> <p>Reconocer su núcleo familiar y comunitario.</p> <p>Conocer a las personas que laboran en la escuela (sus nombres, sus actividades, la utilidad de su trabajo, etc.).</p> <p>Emplear nociones espaciales y de tiempo; arriba/abajo, delante/atrás, antes/después, dentro/fuera, un lado/otro lado, etc.</p> <p>Comprender y manejar las nociones de largo-corto, alto-bajo.</p>			<p>Tarjetas con palabras de su interés p. ej. su nombre, el nombre de sus compañeros, etc.</p> <p>Tarjetas con distintas palabras escritas que resulten de su interés (p.ej. su nombre, el nombre de sus compañeros, etc.).</p>	

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

Objetivo General: Desarrollo de capacidades perceptivo-discriminativas

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		ALUMNO	PROFESOR		
	<p>Comprender y aplicar los conceptos de rápido-lento.</p> <p>Comprender y anticipar la relación causa, efecto.</p> <p>Reproducir hechos en ausencia del modelo.</p>			<p>Tareas de lápiz-papel con dibujos impresos, sellos, etc.</p> <p>Juegos de lotería y memoria</p>	
<p>El alumno aprenderá a seleccionar los objetos y personas que se le mencionen.</p>	<p>Identificar algunas líneas y trazarlas: rectas, curvas, onduladas y combinadas.</p> <p>Clasificar distintos objetos conforme a sus características (forma, tamaño, color, función).</p> <p>Ordenar objetos de manera creciente y decreciente.</p>	<p>Se colocarán objetos, imágenes y dibujos, sobre la mesa de trabajo, se mencionarán cada uno de ellos de izquierda a derecha, asegurándose</p>	<p>El alumno elegirá el objeto que le sea indicado, ya sea señalándolo, tomándolo, tachándolo, etc.</p>	<p>Figuras geométricas p.ej. cuadrados, triángulos, círculos e distinto color, tamaño, material, etc.</p>	<p>En la mesa de trabajo se colocarán distintos objetos, imágenes y dibujos, se mencionarán los nombres y las características de cada uno de ellos, asegurándose que el alumno permanezca atento y escuche las propiedades de los objetos, posteriormente se le solicitará al alumno que seleccione un objeto señalándola, tachándola, etc.</p>

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

Objetivo General: Desarrollo de capacidades perceptivo-discriminativas

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		ALUMNO	PROFESOR		
	<p>Identificar algunas figuras geométricas: cuadrado, círculo, rectángulo, triángulo y rombo.</p> <p>Distinguir colores primarios y secundarios.</p> <p>Construir con bloques de madera, con material de plástico y con cajas grandes y pequeñas.</p> <p>Comprender y reproducir la secuencia de distintas actividades que lleva a cabo en el día. Identificar las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo).</p>	<p>que el alumno permanezca atento y escuche el nombre y las características de los objetos</p>		<p>Fotografías de miembros de la comunidad escolar y de su familia.</p> <p>Tarjetas con palabras de su interés p. ej. su nombre, el nombre de sus compañeros, etc.</p> <p>Tarjetas con distintos dibujos impresos.</p>	<p>(p.ej. señala la foto de tu mamá).</p>

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

Objetivo General: Desarrollo de capacidades perceptivo-discriminativas

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		ALUMNO	PROFESOR		
	<p>Distinguir las características de cada sexo.</p> <p>Distinguir las imágenes, los símbolos, las letras y los números.</p> <p>Comprender e identificar semejanzas y diferencias entre animales y plantas.</p>			<p>Tareas de lápiz-papel con dibujos impresos, sellos, etc.</p> <p>Juegos de lotería y memoria.</p>	
El alumno aprenderá a clasificar el material conforme a una o varias características en común		Se le proporcionarán al alumno varios objetos, imágenes, y dibujos, que compartan una o varias características en común, (p.ej. cuadrados grandes, pequeños,	El alumno tendrá que seleccionar aquellos que pertenezcan a un mismo grupo por ser tener alguna característica en común (todos son cuadrados sin importar	Figuras geométricas p.ej. cuadrados, triángulos, círculos e distinto color, tamaño, material, etc.	En la mesa de trabajo se colocarán distintos objetos, imágenes, dibujos, etc.; (p. ej. dibujos de animales, figuras geométricas, miembros de su familia, etc.). Se le solicitará al alumno que seleccione aquellos que pertenezcan a un mismo grupo por tener alguna característica en común (selecciona todos los animales).

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

Objetivo General: Desarrollo de capacidades perceptivo-discriminativas

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		ALUMNO	PROFESOR		
		medianos, etc.).	el tamaño).	<p>Fotografías de miembros de la comunidad escolar y de su familia.</p> <p>Tarjetas con palabras de su interés p. ej. su nombre, el nombre de sus compañeros, etc.</p> <p>Tarjetas con distintos dibujos impresos.</p>	

PROGRAMA DE INTERVECIÓN

HABILIDADES PRECURRENTES

PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS

Objetivo General: Desarrollo de capacidades perceptivo-discriminativas

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		ALUMNO	PROFESOR		
				Tareas de lápiz- papel con dibujos impresos, sellos, etc. Juegos de lotería y memoria.	

La realización de estas actividades permitió al alumno desarrollar y reafirmar los procesos necesarios para la atención, percepción y memoria; comprender bien el concepto de asociación y correspondencia uno-uno y desarrollar su organización y orden mental favoreciendo el pensamiento lógico, el conocimiento de formas, tamaños, texturas, colores y otras propiedades de los objetos.

Por otra parte, permitieron reafirmar, aprender y distinguir términos como grande-pequeño, encima -abajo, dentro-fuera, igual, diferente, al lado, encima, dentro, más, último, primero, etc., lo que favoreció su orientación espacial y le permitió comprender las semejanzas y diferencias que pueden existir entre propiedades y cualidades de los objetos.

Todas las actividades fueron organizadas de tal forma que fueron aumentando en complejidad, buscando siempre que el material que se utilizaba fuera fácil de manipular y respondiera a las características de aprendizaje del alumno, así como a sus intereses.

Siempre que el alumno realizaba una tarea de forma correcta era reconocido y recompensado, de lo contrario se le volvían a dar las instrucciones, las cuales siempre se procuró que fueran cortas, claras, concisas y precisas.

Una vez que se logró que el alumno respondiera asertivamente en un 85% de las ocasiones se prosiguió a la siguiente fase.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
Afianzar los conceptos básicos relativos a orientación espacial, temporal.	<p>Comprender y aplicar nociones de peso y volumen: lleno y vacío</p> <p>Comprender y aplica nociones de todo, alguno, ninguno.</p> <p>Comprender y aplicar la noción del todo y sus partes.</p> <p>Comprender la noción de conservación con cantidades continuas y discontinuas.</p>	Al alumno se le proporcionaban rompecabezas, hechos de dibujos o recortes, estos se contaban en distinto número de piezas, aumentando así su dificultad.	El alumno tenía que armar cada uno de los rompecabezas	Rompecabezas p. ej. recortes de dibujos o revistas en distinto número de piezas.	En la mesa de trabajo se colocaban los dibujos o recortes cortados en distintos número de piezas, (la tarea se iba haciendo más compleja conforme se aumentaban el número de piezas). El alumno tuvo que armar cada uno de ellos. En un principio se le mostraba un modelo, el cual podía seguir; posteriormente solo se le dieron las piezas del rompecabezas.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
Afianzar conceptos básicos relativos a orientación espacial y temporal	Establecer relaciones entre los objetos y situaciones que existen en el entorno (semejanzas, diferencias, orden, cantidad, peso, medida, ubicación espacial, tiempo, etc.).	Al alumno se le mostraban dos envases, uno vacío y uno lleno, mencionándole en voz alta la propiedad característica de cada uno de ellos (vacío-lleno),	El alumno tenía que elegir uno de los envases conforme a la característica que se le mencionaba.	Distintos envases con o sin distintos líquidos. Dibujos que representen envases “llenos y vacíos”	En la mesa de trabajo se colocaban 2 envases uno lleno y otro vacío, al alumno se le mencionaban en voz alta la propiedad característica de cada uno de ellos, el alumno tenía que elegir aquel que se le solicitaba p. ej. “dame el vaso lleno”. Posteriormente los envases fueron sustituidos por dibujos que representaban distintos envases llenos y vacíos.
	Reconocer algunas características que hacen que las figuras geométricas se parezcan o diferencien entre si. Identificar cuadrados, rectángulos, triángulos y círculos en su entorno	Se le proporcionaban al alumno dos envases, uno con muchos objetos y otro con pocos objetos, se le	El alumno tenía que elegir uno de los envases conforme a la característica que se le mencionaba	Envases con pocos o muchos objetos p. ej. dulces. Dibujos que representaban envases con	En la mesa de trabajo se colocaban los envases, uno con muchos objetos y otro con pocos, al mismo tiempo que se mostraban se mencionaba la propiedad característica de cada uno de ellos. p.ej. “mira aquí tengo 2 envases, en este hay muchos dulces y en este otros pocos”. Posteriormente se le solicitaba que señalara o tomará el

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
Afianzar conceptos básicos relativos a orientación espacial y temporal		mencionará en voz alta la propiedad característica de cada uno de ellos (mucho-poco)		pocos o muchos elementos	envase que se le solicitaba, p. ej. "señala el envase que tiene muchos dulces". Posteriormente los envases fueron sustituidos por dibujos que representaban las cantidades de mucho y poco, para los cuales se seguía el mismo procedimiento.
		Se le proporcionaban al alumno tres envases, uno lleno, uno con pocos objetos y uno vacío, se le mencionará en voz alta la propiedad característica de cada uno de	El alumno tenía que elegir uno de los envases conforme a la característica que se le mencionaba	Envases con pocos, muchos o ningún objetos p. ej. dulces. Dibujos que representaban envases con pocos, muchos o ningún elemento	El procedimiento que se siguió fue el mismo que el de las dos actividades anteriores

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
		ellos (mucho, poco, nada).			
Reconocer, leer y utilizar el número 1	Comprender la noción de cantidad y la relaciona con objetos Representar gráficamente un número Utilizar y comprende el significado de los números naturales, en contextos diversos.	En una tarjeta se escribía el número 1	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 1	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 1 elemento	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 1 y los elementos a los cuales se refiere.
Reconocer, leer y utilizar el número 2		En una tarjeta se escribía el número 2	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 2	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 2 y los elementos a los cuales se refiere.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
				representaban 2 elementos	
Reconocer, leer y utilizar el número 3		En una tarjeta se escribía el número 3	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 3	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 3 elementos	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 3 y los elementos a los cuales se refiere.
Reconocer, leer y utilizar el número 4		En una tarjeta se escribía el número 4	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 4	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 4 y los elementos a los cuales se refiere.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
				representaban 4 elementos	
Reconocer, leer y utilizar el número 5		En una tarjeta se escribía el número 5	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 5	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 5 elementos	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 5 y los elementos a los cuales se refiere.
Reconocer, leer y utilizar el número 6		En una tarjeta se escribía el número 6	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 6	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 6	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 6 y los elementos a los cuales se refiere.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
				elementos	
Reconocer, leer y utilizar el numero 7		En una tarjeta se escribía el número 7	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 7	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 7 elementos	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 7 y los elementos a los cuales se refiere.
Reconocer, leer y utilizar el numero 8		En una tarjeta se escribía el número 8	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 8	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 8 elementos	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 8 y los elementos a los cuales se refiere.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
Reconocer, leer y utilizar el número 9		En una tarjeta se escribía el número 9	El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 9	Fichas Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 9 elemento	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el número 9 y los elementos a los cuales se refiere.
Reconocer, leer y utilizar el número 10			El alumno tenía que elegir la tarjeta correspondiente al número 9		
		En una tarjeta se escribía el número 10	El alumno tenía que elegir la	Fichas	Con distintos objetos y representaciones se le mostró al alumno la correspondencia entre el

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
			tarjeta correspondiente al número 10	Juegos de domino Dados Dibujos que representaban 10 elementos	número 10 y los elementos a los cuales se refiere.
Desarrollar la adquisición de suma	Realizar acciones a partir de las cualidades y propiedades de los objetos y las personas (nombrar, agrupar, seleccionar, ordenar, repartir, quitar, realizar correspondencias, contar, medir, etc.) Resolver problemas de suma y resta de números naturales hasta	A partir de 2 grupos de objetos iguales, pero de distintas cantidades se explicaba la operación de suma	El alumno contaba en total el número de objetos que conformaba los 2 grupos	Fichas Juegos de domino Dados Tareas de lápiz, papel Sellos	En una hoja de papel se escribía la operación a realizar (p.ej. 2+3). El alumno con ayuda de materiales concretos (p.ej. fichas), realizaba contaba el número de objetos que resolvían la operación (p. ej. 5 fichas). Una vez realizado esto, el alumno colocaba el número de sellos correspondientes al resultado (número 5) o tachaba el resultado correspondiente, que obtenía de una

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
CALCULO

Objetivo General:

- a. Desarrollar y afianzar conceptos básicos relativos al espacio, tiempo y cantidad, a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógico-matemáticas
- b. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
	de dos cifras, mediante procedimientos no convencionales.				serie de opciones.
Desarrollar la adquisición de la resta		A partir de 2 grupos de objetos iguales, pero de distintas cantidades se explicaba la operación de resta	El alumno realizaba la operación con ayuda de materiales concretos	Fichas Juegos de domino Dados Tareas de lápiz, papel Sellos	En una hoja de papel se escribía la operación a realizar (p.ej. 3-1). El alumno con ayuda de materiales concretos (p.ej. fichas), realizaba contaba el número de objetos que resolvían la operación p. ej. (2 fichas). Una vez realizado esto, el alumno colocaba el número de sellos correspondientes al resultado (número 2) o tachaba el resultado correspondiente, que obtenía de una serie de opciones

Cabe mencionar que para la adquisición de estas habilidades primero se deben utilizar materiales manipulables de uso común, para más adelante pasar a un material más abstracto, mismo que puede servir para confirmar y reafirmar los aprendizajes previos y para proporcionar mayor flexibilidad a los aprendizajes adquiridos.

Asimismo, los contenidos deben organizarse de forma que la dificultad que ofrezcan no sea mayor de la que el niño puede superar en cada momento.

El desarrollo de estas habilidades permitirá que el alumno entienda e internalice conceptos como *cuantificación*, que se refiere a los conceptos de cantidad, clasificación, correspondencia y conservación, lo que permite comprender que el número denota una cantidad; asimismo entiende e internaliza elementos tales como el recuento y la correspondencia serial, estos conceptos son denominados de ordenación (García, 1999).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
LECTURA

Objetivo General.

Desarrollar habilidades básicas necesarias para el desarrollo de comunicación escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
Adquirir el proceso de lectura instrumental	Dibuja y pinta con distintos instrumentos (pincel, colores, plumón) sobre diversos materiales (papel, tela)	Se le proporcionaron al alumno tarjetas que contenían las fotos de sus compañeros de clase, familiares, y el de él mismo; así como los nombres correspondientes por escrito, se le enseñó al alumno la relación que existía entre ambos	El alumno tenía que colocar juntas aquellas tarjetas que contenían fotos o nombres iguales	Fotos Tarjetas con nombres Memorama	En la mesa de trabajo se colocaron las tarjetas que contenían las líneas, grafías o fotos iguales, el alumno tenía que agrupar las tarjetas que correspondían.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
LECTURA

Objetivo General.

Desarrollar habilidades básicas necesarias para el desarrollo de comunicación escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
Reconocer su nombre escrito, el de los miembros de su familia y el de sus compañeros de clase.	<p>Juega a la mímica e imita personajes</p> <p>Anticipa el texto a partir de la imagen presentada</p> <p>Identifica algunos aspectos referentes a la convencionalidad de la lectura y escritura (direccionalidad, orden, hojear, etc.).</p> <p>Se auto-describe (nombre, apellidos, edad, preferencias, características físicas, etc).</p>	En una hoja o en la mesa de trabajo, se colocaban las fotos de sus compañeros de clase, familiares y la de él mismo; en la parte inferior estaba por escrito el nombre de uno de ellos.	El alumno tenía que relacionar el nombre con la foto correspondiente.	<p>Fotos</p> <p>Tarjetas con nombres.</p> <p>Material impreso</p> <p>Crayolas</p> <p>Plumones gruesos</p>	En una hoja o en la mesa de trabajo, se colocaban las fotos, el alumno tenía que relacionar el nombre con la foto correspondiente.
	<p>Conoce y describe las características de su familia (nombres de padres y hermanos, dirección, actividades que realizan juntos, etc.).</p> <p>Comprende cuentos leídos por</p>	En una hoja se colocaron de un lado las fotos de sus compañeros de clase, de sus familiares y de	El alumno tenía que relacionar las columnas, apareando los nombres con las fotos.	<p>Fotos</p> <p>Tarjetas con nombres.</p> <p>Material impreso</p>	En una hoja de papel se le entregaba al alumno impresa la actividad, y se le explicaban de manera clara y concisa las instrucciones a seguir. El alumno tenía que relacionar las columnas apareando los nombres con las fotos

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
LECTURA

Objetivo General.

Desarrollar habilidades básicas necesarias para el desarrollo de comunicación escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
	otra persona (narra la historia, reproduce sucesos e identifica a los personajes) Ordena historias, cuentos, eventos, etc. respetando la secuencia de los hechos.	él mismo; del otro lado se escribían los nombres correspondientes a cada foto		Crayolas Plumones gruesos	
	Reconoce la importancia del lenguaje escrito como un medio para comunicar, recordar y obtener información. Realiza la lectura de oraciones y textos breves.	Se colocaban todas las tarjetas con los nombres en la mesa y se le enseñará una de las fotos	El alumno tenía que seleccionar el nombre correspondiente a la foto	Fotos Tarjetas con nombres Memorama	En la mesa de trabajo se colocaban un grupo de tarjetas con las fotos de sus compañeros y otro con sus nombres. El alumno tenía que hacer una relación y selección de foto-imagen.
	Reconoce y distingue los elementos del sistema de escritura y sus funciones (letras, palabras, signos de interrogación y admiración, el punto y la coma) Escribe nombres propios.	Se le proporcionaron al alumno estampas que representaban cada una de las letras del alfabeto.	El alumno tenía que escribir su nombre y el de sus compañeros	Estampas con las letras del alfabeto Tarjetas con nombres Fotos	En la mesa de trabajo se colocaban las estampas que representaban cada una de las letras del alfabeto, el alumno tenía que seleccionar aquellas letras necesarias para formar su nombre y el de sus compañeros. En un principio esta actividad se realizó con la ayuda de un modelo, posteriormente el

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
LECTURA

Objetivo General.

Desarrollar habilidades básicas necesarias para el desarrollo de comunicación escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
	palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones.				alumno fue capaz de realizar la actividad sin la presencia de esta ayuda.
Reconocer el nombre por escrito de animales.	Cuenta con mayor vocabulario (incrementado por la lectura) Observa el orden de las palabras en la oración escrita.	En una hoja o en la mesa de trabajo, se colocaron dibujos de animales; en la parte inferior estaba por escrito el nombre de uno de ellos.	Se le enseñará la relación que existe entre ambos, haciendo uso de las distintas características, físicas o sonidos emitidos por los animales.	Fotos Tarjetas con nombres. Material impreso Crayolas Plumones gruesos	En la mesa de trabajo o en una hoja se colocaron dibujos de animales. En la parte inferior de la hoja o de la mesa, se colocaba el nombre escrito de cada uno de ellos. Al alumno se le explicaba la relación que existía entre ellos, haciendo hincapié en las características físicas de los animales.
		En una hoja se colocaban de un lado los dibujos de los animales, y del otro los nombres correspondientes a cada uno de	El alumno tenía que relacionar el nombre con el dibujo correspondiente.	Fotos Tarjetas con nombres. Material impreso Crayolas	En una hoja de papel se le entregaba al alumno impresa la actividad, y se le explicaban de manera clara y concisa las instrucciones a seguir. El alumno tenía que relacionar las columnas apareando los nombres con las fotos

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS
LECTURA

Objetivo General.

Desarrollar habilidades básicas necesarias para el desarrollo de comunicación escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONTENIDOS TRABAJADOS CONFORME AL DIAC	ACTIVIDADES		MATERIALES	PROCEDIMIENTO
		PROFESOR	ALUMNO		
		ellos.		Plumones gruesos	
Reconocer el nombre por escrito de animales.		Se colocaron en la mesa todas las tarjetas con los nombres de los animales en la mesa y se le enseñará una de los dibujos.	El alumno tenía que relacionar las columnas, apareando los nombres con los dibujos.	Fotos Tarjetas con nombres. Material impreso Crayolas Plumones gruesos	En la mesa de trabajo se colocaban un grupo de tarjetas con las fotos de sus compañeros y otro con sus nombres. El alumno tenía que hacer una relación y selección de foto-imagen.

Para la realización de estas actividades se utilizaron materiales que el alumno podía manejar, asimismo, los contenidos se organizaron de tal forma que se busco en un inicio que el niño aprendiera la relación imagen-palabra de objetos y personas que le fueran conocidos y de uso común. Se intento se cuidadoso con las actividades que se elegían procurando siempre que la dificultad que ofrecía la tarea no fuera mayor de la que el niño podía superar en cada momento.

Con la realización de estas actividades el alumno comprendió la importancia del lenguaje escrito, aprendiendo nombres de objetos y personas a través de la relación entre el lenguaje escrito y los objetos, siendo capaz de reconocer el significado de 90 palabras escritas incluyendo verbos.

NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

En este anexo se incluyen los propósitos y contenidos correspondientes del DIAC correspondientes a 3 niveles: inicial, preescolar y primero de primaria, así como el nivel de desempeño de alumno en cada uno de ellos

El nivel de desempeño fue evaluado considerando una escala en donde:

- 1 =** No lo logra.
- 2 =** Lo realiza con apoyo.
- 3 =** En proceso.
- 4 =** Lo logra.

PROPOSITOS Y CONTENIDOS DEL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIÓN CURRICULAR

DIAC INICIAL

Propósitos y Contenidos DESARROLLO PERSONAL	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Muestra control y equilibrio sobre su cuerpo mientras se desplaza, sube y baja escaleras y trepa.		X		
Coordina movimientos finos de pies y manos.		X		
Reconoce su núcleo familiar y comunitario.	X			
Comprende y aplica nociones de espacio como: arriba/abajo, atrás/adelante, cerca/lejos, etc.	X			
Comprende y anticipa la relación causa-efecto.	X			
Reproduce hechos en ausencia del modelo.	X			
Forma pares de objetos iguales.		X		
Clasifica distintos objetos conforme a sus características (forma, tamaño, color, función).	X			
Comprende la noción de conservación con cantidades continuas y discontinuas.	X			
Ordena objetos de manera creciente y decreciente.	X			
Comprende y aplica la noción del todo y sus partes.	X			
Distingue los estímulos por su forma, su tamaño, textura, sonidos que producen, su sabor y su temperatura.	X			
Señala e identifica las partes del cuerpo y sus funciones.	X			
Comprende y reproduce la secuencia de distintas actividades que lleva a cabo en el día.	X			
Se expresa verbalmente con ideas completas (por iniciativa propia, para dar opiniones y responder a preguntas).	X			
Comprende cuentos leídos por otra persona (narra la historia, reproduce sucesos, e identifica a los personajes).	X			
Identifica las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo).			X	
Distingue las características externas de cada sexo.			X	

ANEXO 5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Propósitos y Contenidos DESARROLLO SOCIAL	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Respetar las normas y reglas de la escuela, la casa y la comunidad.			X	
Respetar a las personas mayores, los niños y demás miembros de la comunidad.			X	
Participar y colaborar en la organización y desarrollo de actividades propias y del grupo.		X		
Comprender y colaborar en la tarea de los servidores públicos.	X			
Participar y colaborar en juegos grupales, eventos sociales, fiestas, etc.			X	
Identificar algunos elementos que caracterizan a su comunidad o región (lugares públicos, servicios públicos, transporte, folklore, vestido, comida, actividades cotidianas, etc.	X			
Identificar los medios de comunicación y comprender su importancia.	X			
Identificar algunas figuras geométricas: cuadrado, círculo, rectángulo, triángulo y rombo.	X			
Identificar algunas líneas y las traza: rectas, curvas, onduladas y combinadas.	X			
Comprender y aplicar nociones de peso y volumen: lleno, vacío.	X			
Distinción de los colores primarios y secundarios.	X			
Comprender y aplicar las nociones de todo, alguno, ninguno.	X			
Distinción de las imágenes, los símbolos, las letras y los números.		X		
Comprender y manejar las nociones de largo-corto, alto-bajo.	X			
Comprender y aplicar los conceptos de rápido-lento.		X		
Se muestra atento a las indicaciones y seguimiento del trabajo.		X		
Guardar y ordenar el material después del trabajo realizado.			X	
Llamar la atención sobre lo que hace.			X	
Relatar cuentos fantásticos.	X			
Realizar su aseo personal: lava y seca su cara, cepilla sus dientes.		X		
Se viste y desviste con supervisión, además de que lo hace haciendo una distinción del frente y dorso de la ropa.		X		
Se ata los zapatos.	X			
Cumplir encargos fuera del salón y del hogar.	X			
Realizar un juego asociativo (varios niños se dedican a la misma actividad con frecuentes referencias mutuas y comentarios).	X			
Muestra un conocimiento sobre la identidad sexual y de género definiendo con claridad sus preferencias y valoraciones ("este vestido no me lo pongo porque es de niñas").	X			
Comprender que debe esperar y respetar los turnos.		X		
Se refiere a sí mismo por el pronombre, además de que emplea "mi", "tú".	X			
Llevar las cosas a su lugar.		X		
Verbalizar sus necesidades.	X			
Comer solo (derrama poco).				X
Vierte sin derramar.	X			
Manifiesta experiencias inmediatas.	X			
Empuja objetos (carritos, trenes, etc.) con buena dirección y retrocede espontáneamente cuando llega a un obstáculo (rincón).		X		
Preguntar el significado de las palabras.	X			
Muestra y ofrece juguetes.		X		
Se reconoce en el espejo, y ofrece un objeto a una imagen del espejo.				X
Mandar y criticar.	X			
Realizar juegos en los que representa acciones domésticas y de cuidado (poner el juguete a dormir, simula alimentarlo, golpea con un martillito, cura a un muñeco, etc.).	X			
Mantiene un contacto visual con las personas.		X		

ANEXO 5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Propósitos y Contenidos DESARROLLO AMBIENTAL	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Conoce e identifica a los seres vivos y demás elementos de la naturaleza.	X			
Establece semejanzas y diferencias entre los animales acuáticos, terrestres y aéreos.	X			
Comprende e identifica semejanzas y diferencias entre animales y plantas.	X			
Conoce las características de plantas, animales y minerales (básicamente de su región).	X			
Comprende las funciones del sol y la luna como elementos preservadores de la vida.	X			
Conoce e identifica los estados de la materia: sólido, líquido y gaseoso, y su transformación.	X			
Conoce y comprende el ciclo del agua.	X			
Conoce y comprende sucesos ambientales (contaminación), su conservación y prevención.	X			
Muestra un autocontrol de sus necesidades fisiológicas.				X
Practica hábitos y normas de higiene.		X		
Identifica el origen o fuente de algunos alimentos: animal, vegetal o mineral.	X			
Conoce las principales medidas higiénicas y alimenticias para conservar la salud.	X			

PROPOSITOS Y CONTENIDOS DEL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIÓN CURRICULAR

DIAC PREESCOLAR

Propósitos y Contenidos IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Se autodescribe (nombre, apellidos, edad, preferencias, características físicas, etc.).	X			
Conoce y describe las características de su familia (nombres de padres y hermanos, dirección, actividades que realizan juntos, etc.).	X			
Se relaciona con gente afín en el trabajo	X			
Conoce a las personas que laboran en la escuela (sus nombres, sus actividades, la utilidad de su trabajo, etc.).	X			
Conoce a las personas de su vecindario.	X			
Identifica aspectos de la cultura nacional (nombre del país y sus símbolos; tradiciones y costumbres; historia y lo que hicieron personajes ilustres).	X			

Propósitos y Contenidos SENSIBILIDAD Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Produce y reproduce sonidos con diferentes partes del cuerpo y distintos materiales.		X		
Inventa y reproduce tonadas y canciones.	X			
Interpreta libremente distintas melodías.	X			
Participa en cuentos musicales y funciones de teatro (inventar un guión, diseñar y elaborar la escenografía, el vestuario, etc.).		X		
Elabora periódicos murales, frisos, cuadros, decoraciones, etc.).	X			
Hace figuras de distintos materiales (madera, papel, piedras, etc.).	X			
Dibuja y pinta con distintos instrumentos (pincel, colores, plumón) y sobre diversos materiales (papel, tela).		X		

ANEXO 5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Propósitos y Contenidos LA NATURALEZA	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Cuida su aseo personal (se lava las manos, los dientes, se limpia la nariz, se peina, lustra su calzado, etc.).		X		
Reconoce diferentes ambientes naturales (cómo son, seres que los habitan y los cuidados que requieren).	X			
Propone soluciones a problemas de higiene de la comunidad (participa en campañas contra la contaminación, la conservación de áreas verdes, el cuidado del agua y la recolección y separación de la basura).	X			
Participa en el cultivo y cuidado de las plantas en el interior del salón o fuera de él.	X			
Participa en el cuidado y limpieza de la escuela.	X			
Comprende lo que es la ciencia, para qué sirve y cómo se puede hacer.	X			
Realiza experimentos sencillos, como los relacionados con los distintos estados físicos del agua.	X			
Reconoce qué es la tecnología, como se usa, sus ventajas y sus riesgos.	X			

Propósitos y Contenidos PSICOMOTRICIDAD	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Ejecuta, por imitación y espontáneamente, distintos movimientos corporales.		X		
Realiza juegos corporales que dependen de reglas que debe respetar, de órdenes visuales y auditivas, de imitación mímica y de tiempos y ritmos musicales.		X		
Realiza juegos con distintos materiales en espacios limitados: arena, troncos, llantas, bancas, tablones, escaleras, botes, columpios, bicicletas, etc.			X	
Elabora dibujos de modo tal que traslada a un plano gráfico lo visto en la realidad.	X			
Construye con bloques de madera, con material de plástico y con cajas grandes y pequeñas.		X		
Realiza esculturas con barro, plastilina, masa, etc.	X			
Reflexiona acerca de las distintas relaciones y acciones con objetos y personas.	X			
Produce movimientos expresivos, como dramatizaciones, señales convencionales, mímica, ritmos corporales, juegos de imaginación, juegos con su propio cuerpo (puentes, cuevas) y juegos expresivos (viento, agua, trueno).	X			
Reconoce las cosas y a las personas por medio de sus sentidos y sus percepciones.			X	
Emplea nociones espaciales y de tiempo: arriba/abajo, delante/atrás, antes/después, dentro/fuera, un lado/otro lado, etc.	X			

ANEXO 5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Propósitos y Contenidos MATEMÁTICAS	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Realiza acciones a partir de las cualidades y propiedades de los objetos y las personas (nombra, agrupa, selecciona, ordena, reparte, quita, compara, realiza correspondencias, cuenta, mide, etc.).		X		
Calcula y representa gráficamente distancia y espacios.	X			
Identifica las formas de las figuras geométricas (en los objetos, en la comparación con otros, en el uso que se les da y en su reproducción).	X			
Comprende la noción de cantidad y la relaciona con objetos.	X			
Establece relaciones entre los objetos y situaciones que existen en el entorno (semejanzas, diferencias, orden, cantidad, peso, medida, ubicación espacial, tiempo, etc.).	X			
Puede representar gráficamente el número.	X			
Hace mediciones de tiempo con relojes de arena, agua y manecillas.	X			
Hace mediciones de distancias con distintos materiales (la mano, el pie, pedazos de cuerda, etc.).	X			

Propósitos y Contenidos LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Conversa y realiza relatos acerca de historias, acontecimientos, cuentos, etc.	X			
Describe imágenes, fotografías, escenas reales, animales, personas, objetos, etc.	X			
Inventa palabras, chistes y cuentos.	X			
Comprende y juega con adivinanzas, trabalenguas y rimas.	X			
Anticipa el texto a partir de la imagen presentada.	X			
Juega a la mímica e imita personajes.	X			
Hace registros gráficamente (dibujando y escribiendo) de todo lo que se considera necesario conservar o recordar (listas de materiales, nombres, direcciones, etc.).	X			
Registra diferentes procesos (horarios, calendarios, estados del tiempo, crecimiento de plantas y animales, etc.).	X			
Identifica algunos aspectos referentes a la convencionalidad de la lectura y escritura (direccionalidad, orden, hojear, etc.).	X			
Diferencia diversos tipos de texto.	X			
Elabora cuentos e historias con dibujos y gráficas de recetarios, lista de materiales, horarios y calendarios.	X			
Hace una representación gráfica de los proyectos de trabajo.	X			
Organiza documentos de acuerdo con su contenido.	X			
Reconoce la importancia del lenguaje escrito como un medio para comunicar, recordar y obtener información.	X			
Reconoce la importancia del lenguaje verbal como un medio para expresar lo que pensamos, queremos y sentimos, y para solicitar información con el fin de entender a otros.	X			
Identifica las distintas maneras de comunicación no verbal: corporal, artística (música,	X			

Propósitos y Contenidos LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
danza, pintura, escultura y fotografía) y por medio de imágenes (señales y anuncios).				
Ordena historias, cuentos, eventos, etcétera, respetando la secuencia de los hechos.	X			
Narra actividades que se realizarán o que ya se llevaron a cabo.	X			
Identifica los días de la semana.	X			

*Propósitos y Contenidos RELACIONES INTERPERSONALES	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Se comunica con el maestro o la maestra.		X		
Se comunica con sus compañeros.		X		
Solicita o acepta la ayuda de otro sin limitaciones.		X		

*Propósitos y Contenidos COLABORACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.		X		
Muestra disposición para colaborar con el maestro o la maestra.		X		
Muestra disposición para colaborar con sus compañeros.		X		
Respeto y sigue las reglas del grupo.	X			
Respeto a sus compañeros.		X		

ANEXO 5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

*Propósitos y Contenidos ACTITUD ANTE EL TRABAJO	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Manifiesta disposición para el trabajo individual.		X		
Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.		X		
Planea para organizar su trabajo.	X			
Sigue las indicaciones dadas por el maestro(a) o por una autoridad.		X		
Tiene iniciativa para participar en diversas actividades (académicas y recreativas).		X		
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.		X		
Culmina las actividades y las tareas que inicia.		X		
Muestra interés por aprender e investigar.	X			
Saca provecho de los errores cometidos.	X			
Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.	X			
Muestra seguridad en lo que hace.	X			
Recoge y guarda el material que utiliza.			X	
Respeto los límites de las áreas del salón.		X		

*Propósitos y Contenidos ACTITUD ANTE EL JUEGO	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Se adapta a la situación de juego (reglas, procedimiento).		X		
Participa con agrado en los juegos.		X		
Muestra iniciativa para emprender juegos.	X			
Puede participar en juegos de competencia.	X			
Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.	X			

* Los apartados de relaciones interpersonales, colaboración, actitud ante el trabajo y actitud ante el juego; sólo se incluyen en los propósitos y contenidos correspondientes a nivel preescolar, sin embargo cabe mencionar que estos mismos son considerados en el DIAC correspondiente a primer año.

ANEXO 5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

PROPOSITOS Y CONTENIDOS DEL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIÓN CURRICULAR
DIAC PRIMER AÑO

Propósitos y Contenidos LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Utiliza y comprende el significado de los números naturales, hasta de dos cifras, e contextos diversos.	X			
Resuelve problemas de suma y resta de números naturales hasta de dos cifras, mediante procedimientos no convencionales.	X			
Realiza estimaciones y cálculos mentales de sumas y restas sencillas.	X			

Propósitos y Contenidos MEDICIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Compara longitudes directamente y con un intermediario.	X			
Compara superficies mediante la superposición.	X			
Compara longitudes, capacidades de recipientes y pesos de objetos mediante el uso de unidades de medidas arbitrarias.				

Propósitos y Contenidos TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Reconoce algunas características que hacen que las figuras geométricas se parezcan o diferencien entre sí.	X			
Identifica cuadrados, rectángulos, triángulos y círculos en el entorno.	X			
Se ubica en un plano al recorrer trayectos y representarlos gráficamente.	X			
Resuelve problemas a partir de la información que contienen diversas ilustraciones.	X			
Resuelve problemas a partir del análisis de la información registrada por ellos en tablas.	X			

ANEXO 5. NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

Propósitos y Contenidos EXPRESIÓN ORAL	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Logra expresar ideas, comentarios e instrucciones para la realización de juegos, dramatizaciones, teatro, conferencias, etc.	X			
Describe objetos, animales o personas.	X			
Participa en conversaciones de temas determinados o libres.	X			

Propósitos y Contenidos LECTURA	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Escucha y participa en lecturas hechas por el maestro o la maestra de: cuentos, rimas y canciones.	X			
Realiza la lectura de oraciones y textos breves.	X			
Identifica la forma característica de diversos tipos de texto.	X			
Identifica el tema general y la información contenida en los textos leídos.	X			

Propósitos y Contenidos ESCRITURA	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Escribe nombres propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones, cuentos y relatos breves.	X			
Reconoce y distingue los elementos del sistema de escritura y sus funciones (letras, palabras, signos de interrogación y admiración, el punto y la coma).	X			

Propósitos y Contenidos REFLEXIÓN ACERCA DE LA LENGUA	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Cuenta con mayor vocabulario (incrementado por la lectura).	X			
Observa la convencionalidad ortográfica.	X			
Sigue el orden alfabético.	X			
Observa el orden de las palabras en la oración escrita.	X			

RESULTADOS DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

En este anexo se incluyen los propósitos y contenidos trabajados y el nivel de competencia adquirido por el alumno tanto previo como posterior a la aplicación del programa de intervención.

El nivel de desempeño fue evaluado considerando una escala en donde:

- 1 =** No lo logra.
- 2 =** Lo realiza con apoyo.
- 3 =** En proceso.
- 4 =** Lo logra.

ANEXO 6. RESULTADOS DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES PRECURRENTES (ATENCIÓN Y PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS)								
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	NIVEL DE DESEMPEÑO INICIAL				NIVEL DE DESEMPEÑO FINAL			
	1	2	3	4	1	2	3	4
ATENCIÓN								
Mantiene un contacto visual con las personas.		X						X
Se muestra atento a las indicaciones y seguimiento del trabajo.		X						X
Llama la atención sobre lo que hace.			X					X
Muestra y ofrece juguetes.		X						X
Comprende que debe esperar y respetar turnos.		X					X	
Respeto normas y reglas de la escuela, la casa y la comunidad.		X						X
Lleva las cosas a su lugar.		X						X
Cumple encargos fuera del salón.	X						X	
Empuja objetos con buena dirección y retrocede espontáneamente cuando llega a un obstáculo (rincón).	X							X
Produce y reproduce sonidos con diferentes partes del cuerpo y distintos materiales.		X						X
Realiza juegos corporales que dependen de reglas que debe respetar, de órdenes visuales y auditivas, de imitación, mímica y de tiempos y ritmos musicales.		X						X
Sigue las indicaciones dadas por el maestro (a) o por una autoridad.		X					X	
Manifiesta disposición para el trabajo individual.		X						X
Se compromete y se responsabiliza con su trabajo.		X						X
Planea para organizar su trabajo.	X						X	
Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.		X						X
Culmina las actividades y las tareas que inicia.		X						X
Respeto los límites de las áreas del salón.			X					X
PERCEPTIVO DISCRIMINATIVAS								
Reconoce las cosas y a las personas por medio de sus sentidos y sus percepciones.			X					X
Reconoce su núcleo familiar y comunitario.			X					X
Conoce a las personas que laboran en la escuela (sus nombres, sus actividades, la utilidad de su trabajo, etc.).		X					X	
Emplea nociones espaciales y de tiempo; arriba/abajo, delante/atrás, antes/después, dentro/fuera, un lado/otro lado, etc.		X						X
Comprende y maneja las nociones de largo-corto, alto-bajo.		X						X
Comprende y aplica los conceptos de rápido-lento.		X						X
Comprende y anticipa la relación causa, efecto.		X						X
Reproduce hechos en ausencia del modelo.		X						X
Forma pares de objetos iguales.		X						X
Clasifica distintos objetos conforme a sus características								X

ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES PRECURRENTES (ATENCIÓN Y PERCEPTIVO-DISCRIMINATIVAS)								
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	NIVEL DE DESEMPEÑO INICIAL				NIVEL DE DESEMPEÑO FINAL			
	1	2	3	4	1	2	3	4
(forma, tamaño, color, función).		X						
Ordena objetos de manera creciente y decreciente.		X						X
Distingue estímulos por su forma, su tamaño, textura, sonidos que producen, su sabor y su temperatura.		X						X
Identifica algunas figuras geométricas: cuadrado, círculo, rectángulo, triángulo y rombo.	X							X
Identifica algunas líneas y las traza: rectas, curvas, onduladas y combinadas.	X							X
Distingue colores primarios y secundarios.		X						X
Recoge, guarda y ordena el material después del trabajo realizado.			X					X
Realiza juegos con distintos materiales en espacios limitados: arena, troncos, llantas, bancas, tablones, escaleras, botes, columpios, bicicletas, etc.			X					X
Construye con bloques de madera, con material de plástico y con cajas grandes y pequeñas.		X						X
Comprende y reproduce la secuencia de distintas actividades que lleva a cabo en el día.	X							X
Identifica las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo).			X					X
Distingue las características de cada sexo.			X					X
Distingue las imágenes, los símbolos, las letras y los números.		X						X
Comprende e identifica semejanzas y diferencias entre animales y plantas.		X						X

ANEXO 6. RESULTADOS DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS (CÁLCULO)								
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	NIVEL DE DESEMPEÑO INICIAL				NIVEL DE DESEMPEÑO FINAL			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Comprende y aplica nociones de peso y volumen: lleno y vacío.		X						X
Comprende y aplica nociones de todo, alguno, ninguno.		X						X
Comprende y aplica la noción del todo y sus partes.		X						X
Comprende la noción de conservación con cantidades continuas y discontinuas.		X					X	
Realiza acciones a partir de las cualidades y propiedades de los objetos y las personas (nombra, agrupa, selecciona, ordena, reparte, quita, realiza correspondencias, cuenta, mide, etc.)		X						X
Comprende la noción de cantidad y la relaciona con objetos.	X						X	
Establece relaciones entre los objetos y situaciones que existen en el entorno (semejanzas, diferencias, orden, cantidad, peso, medida, ubicación espacial, tiempo, etc.).	X						X	
Puede representar gráficamente un número.	X							X
Utiliza y comprende el significado de los números naturales, hasta de dos cifras, en contextos diversos.	X						X	
Resuelve problemas de suma y resta de números naturales hasta de dos cifras, mediante procedimientos no convencionales.	X						X	
Reconoce algunas características que hacen que las figuras geométricas se parezcan o diferencien entre si.		X						X
Identifica cuadrados, rectángulos, triángulos y círculos en su entorno.		X						X

ANEXO 6. RESULTADOS DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DE HABILIDADES INSTRUMENTALES BÁSICAS								
LECTURA-ESCRITURA								
PROPÓSITOS Y CONTENIDOS	NIVEL DE DESEMPEÑO INICIAL				NIVEL DE DESEMPEÑO FINAL			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Dibuja y pinta con distintos instrumentos (pincel, colores, plumón) sobre diversos materiales (papel, tela).		X						X
Juega a la mímica e imita personajes.	X						X	
Anticipa el texto a partir de la imagen presentada.	X							X
Identifica algunos aspectos referentes a la convencionalidad de la lectura y escritura (direccionalidad, orden, hojear, etc.).		X						X
Se auto-describe (nombre, apellidos, edad, preferencias, características físicas, etc.).	X						X	
Conoce y describe las características de su familia (nombres de padres y hermanos, dirección, actividades que realizan juntos, etc.).	X						X	
Comprende cuentos leídos por otra persona (narra la historia, reproduce sucesos e identifica a los personajes).	X						X	
Ordena historias, cuentos, eventos, etc. respetando la secuencia de los hechos.	X					X		
Reconoce la importancia del lenguaje escrito como un medio para comunicar, recordar y obtener información.		X					X	
Reconoce la importancia del lenguaje verbal como un medio para expresar lo que pensamos, queremos y sentimos, y para solicitar información con el fin de entender a otros.	X						X	
Realiza la lectura de oraciones y textos breves.	X						X	
Reconoce y distingue los elementos del sistema de escritura y sus funciones (letras, palabras, signos de interrogación y admiración, el punto y la coma).	X						X	
Escribe nombres propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones.	X						X	
Cuenta con mayor vocabulario (incrementado por la lectura).	X							X
Observa el orden de las palabras en la oración escrita.	X						X	