



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
MAESTRÍA EN PSICOLOGIA (EDUCACIÓN ESPECIAL)**

**T E S I S**

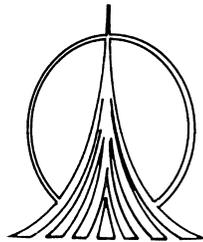
**PROGRAMA DE EVALUACIÓN – INTERVENCIÓN  
DIRIGIDO A DOCENTES DE PRIMARIA REGULAR  
PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL.**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN  
PSICOLOGÍA (EDUCACIÓN ESPECIAL).**

**PRESENTA**

***DOMÍNGUEZ MOTA MARÍA GUADALUPE***

**DIRECTORA DE TESIS:  
MAESTRA MARÍA DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ**



**MÉXICO D. F.**

**2009**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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

*A la UNAM por brindarme la oportunidad más enriquecedora en mi formación académica y personal.*

*A la Sección 36 del SNTE por el gran apoyo para la realización de este trabajo y por fomentar la investigación docente.*

*A mi madre, por enseñarme con su ejemplo de tenacidad, el esfuerzo, la responsabilidad, los valores necesarios para concluir lo que se emprende por lo difícil que esto fuese.*

*A mis hermanos, suegros y cuñados por acompañarme durante estos momentos, brindarme su apoyo incondicional y por confiar en mí.*

*A la Maestra María del Pilar Roque Hernández cuya colaboración fue fundamental para el logro de mi tesis y por reforzar mi práctica laboral.*

*A la Dra Guadalupe Aclé Tomassini por darme ánimos constantemente y enriquecer mi trabajo con su experiencia académica.*

*Al M. M. C. Juan Carlos Ortiz y a la Maestra Ma. De Lourdes Franco Hernández por brindarme su apoyo para iniciar y concluir esta etapa de mi vida.*

*A mi hijo David y mi esposo por haber estado conmigo en este proceso y darme la fortaleza y ánimos para concluirlo.*

*A la Dra. Judith Salvador Cruz, Mtra Lilia Mestas Hernández, Mtra Laura María Martínez Basurto, por su importante aportación para la elaboración de este trabajo.*

## CONTENIDO

|   | Páginas |
|---|---------|
| Agradecimientos   |         |
| Resumen   |         |
| Introducción  | I       |
| <b>CAPÍTULO 1: Educación Especial: el docente de aula regular y la discapacidad intelectual</b> |         |
| Educación Especial  |         |
| Definición  | 1       |
| Reglamentación Internacional hacia la discapacidad, los docentes y la evaluación                | 2       |
| Educación especial en México  | 5       |
| Reestructuración de los servicios educativos  | 8       |
| Discapacidad  | 11      |
| Definición  | 11      |
| Discapacidad intelectual  | 12      |
| Clasificación   | 15      |
| Causas  | 17      |
| Características   | 19      |
| Evaluación  | 21      |
| Definición  | 21      |
| Tipos de evaluación   | 23      |
| La evaluación psicopedagógica   | 24      |
| El docente de aula regular en la evaluación   | 29      |
| Intervención  | 31      |
| Definición  | 31      |
| La intervención psicopedagógica   | 32      |
| El papel del docente de aula regular en la intervención   | 33      |
| <b>CAPÍTULO 2: Programa de evaluación – intervención para el docente del aula regular</b>       |         |
| Objetivos   | 37      |
| General   | 37      |
| Particulares  | 37      |
| Método  | 37      |
| Contexto y Escenario  | 37      |
| Estado de México  | 37      |
| Chimalhuacán  | 40      |
| Escuela Primaria  | 43      |
| Población educativa, ciclos escolares 2001-2005   | 45      |
| Docentes y Directivo 2004 –2005   | 47      |
| Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular   | 49      |
| Participantes   | 50      |
| Herramientas  | 52      |
| Procedimiento   | 53      |
| Resultados y Discusión  | 57      |
| Categoría 1 Conocimientos básicos sobre educación especial                                      | 57      |
| Categoría 2 Práctica docente  | 63      |

|   |     |
|---|-----|
| Categoría 3 Participación activa en la evaluación psicopedagógica   | 71  |
| Conclusiones  | 86  |
| Referencias   | 89  |
| Apéndice A Programa de evaluación – intervención  | 97  |
| Apéndice A1 Cuestionario sobre conocimientos básicos en educación especial  | 117 |
| Apéndice A2 Causas de la discapacidad intelectual   | 118 |
| Apéndice A 3 Boletín de necesidades educativas especiales   | 119 |
| Apéndice A4 Caracterización de aula   | 124 |
| Apéndice A5 Guía para docentes de primaria para la detección de estilos<br>y ritmos de aprendizaje de sus alumnos       | 125 |
| Apéndice A6 Alumnos que presentan discapacidad intelectual leve o moderada.<br>Guía para profesores de primaria regular | 134 |
| Apéndice A7 Evaluación psicopedagógica  | 145 |
| Apéndice A8 Canales de percepción.  | 148 |

La integración educativa se ha impulsado en México desde 1993, como el proceso que busca que los niños y jóvenes con discapacidad, estudien en aulas y escuelas regulares para recibir los apoyos curriculares, organizativos y materiales que les permitan acceder a los propósitos educativos. La integración de las personas con discapacidad intelectual, requiere establecer relaciones de colaboración entre los servicios y actores de la educación especial y regular, además de proyectos o programas que den respuesta y la fortalezcan. En la educación básica, los docentes son los responsables de promover el aprendizaje de dichos alumnos, por lo que deben de contar con los conocimientos para identificar sus características, realizar una planeación pedagógica diversificada, implementar estrategias, recursos pertinentes así como una evaluación permanente del proceso. El objetivo del presente trabajo cualitativo, fue diseñar e instrumentar un programa de evaluación – intervención dirigido a docentes de aula regular para promover su participación en la evaluación psicopedagógica y atención de alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada. Los docentes a partir de la intervención: 1) adquirieron conocimientos básicos sobre educación especial y en particular para la identificación y atención pedagógica de los niños con discapacidad intelectual; 2) establecieron con sus alumnos un reglamento; ejemplificaban las reglas y promovían su seguimiento; percibieron que sus acciones beneficiaban la enseñanza – aprendizaje; identificaron qué metodología empleaban y cuál era su canal de percepción para impartir sus clases; diversificaron las estrategias y recursos didácticos en la enseñanza; asignaron importancia a los conocimientos previos de los alumnos; y se observó mayor interés, relación y comunicación con los éstos; y 3) realizaron la caracterización de un niño (aspectos generales, competencia curricular, estilos y ritmos de aprendizaje) y de su familia; participaron activa y colaborativamente con los profesionales de educación especial, para establecer las conclusiones respecto al menor (presencia de DI leve o moderada) y las sugerencias de intervención, aspectos que conforman la evaluación psicopedagógica. Se concluye que: el docente de aula regular es fundamental para la integración educativa de los alumnos con DI; es urgente identificar las necesidades de los docentes relativas a conocimientos sobre educación especial, práctica educativa y evaluación psicopedagógica; se precisa diseñar y aplicar programas dirigidos a la formación en el servicio de los docentes.

El México del nuevo milenio requiere que el sistema educativo forme a toda la población como personas conscientes, libres, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, valores e ideales, por lo que en las escuelas se precisa encontrar las condiciones adecuadas para que los alumnos desarrollen sus capacidades y potencialidades para enfrentar con éxito las dificultades de acceso a las oportunidades sociales. Según las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 1993) las personas con discapacidad son miembros de la sociedad y tienen derecho a permanecer en sus comunidades locales, a recibir apoyo como educación, salud, empleo y servicios sociales. Los esfuerzos en el marco legal muestran la importancia de la integración de los niños con discapacidad, esto es hacer de la integración un medio para lograr una educación con equidad y no un fin (Bersoza y Rebolledo, 2000). Por ello, es de suma importancia generar las condiciones para que todos los niños con discapacidad asistan a las escuelas y reciban una educación de calidad que favorezca el desarrollo de competencias que contribuyan a formarlos como personas responsables de ellos mismos y de su futuro.

En México, a partir de 1993 como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de la Educación (SEP, 1993) se impulsó la reorientación y la reorganización de los servicios de educación especial, que cambió la concepción acerca de su función formando los Centros de Atención Múltiple [CAM.], las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular [USAER], las Unidades de Orientación al Público [UOP] y Servicios de Apoyo a la Integración Educativa en el preescolar.

Pese a que estos cambios, se motivaron para que las personas con discapacidad recibieran una respuesta acorde a sus necesidades pedagógicas mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, los alumnos no reciben actualmente una respuesta que cubra sus necesidades pedagógicas; la mayoría de ellos permanece en el aula y los docentes que se encuentran al cargo, en muchos casos no tienen la preparación académica ni los conocimientos para brindarles una educación acorde a sus necesidades y sobre todo, responsabilizan a otros de un nulo apoyo en las actividades pedagógicas y a las condiciones individuales de los niños.

Actualmente muchos de los niños con discapacidad intelectual asisten a las primarias regulares, donde frecuentemente no reciben una atención acorde a sus necesidades, en muchos casos, debido a que no se les identifica, pues se piensa que son alumnos flojos, que no reciben apoyo en el hogar, que se distraen fácilmente y sobre todo que no aprenden nada; estos alumnos son etiquetados y viven muchos años de fracaso escolar, que les provoca una imagen negativa de su capacidad de aprendizaje y una baja autoestima. Algunos de ellos tienen la capacidad de realizar las tareas, pero sus sentimientos de fracaso son de tal magnitud que ya no intentan realizarlas (Dore, Warner y Brunet, 2002).

Generalmente, el profesor no considera que influye en las dificultades que presentan estos alumnos en la escuela, por lo que adopta la estrategia de hablar con los padres de familia para que busquen alguna solución. O bien, puede optar por hacer algo para resolver estos problemas desde el contexto del aula: suele indicar a los niños que se sienten en cierto lugar para que comprendan mejor los contenidos y en ocasiones, ofrece explicaciones o ejercicios adicionales sobre algún contenido; en otros casos, se concreta a enviar a los niños a algún tipo de servicio de educación especial. En todo caso, predomina la idea de que los niños con discapacidad deben alcanzar el mismo desempeño que sus compañeros en los tiempos establecidos (Chiu, 1996).

No obstante, se sostiene que el maestro puede ofrecer ayudas pedagógicas más adecuadas a todos sus alumnos, incluyendo a aquellos con discapacidad, si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje; aunado a un contexto áulico que propicie la interacción entre los alumnos, y ofrezca condiciones facilitadoras de aprendizaje con múltiples textos, diferentes agrupamientos y materiales didácticos entre otros. Los maestros necesitan apoyo al intentar cambiar su práctica; es importante realizar un trabajo colaborativo con ellos, en el que el papel de los profesionales en educación especial sea aportar elementos para favorecer la reflexión y el análisis y no sólo dar información o realizar propuestas de actuaciones docentes. Se debe buscar un intercambio donde todos aprendan y busquen soluciones conjuntas.

Es necesario que los docentes participen en la evaluación psicopedagógica, en el proceso de recogida, análisis y valoración de la información que interviene en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de los

alumnos con discapacidad y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular adaptada, con la finalidad de determinar recursos y apoyos específicos, proponer diversificaciones al currículo, determinar si un alumno presenta necesidades educativas especiales y elaborar las adaptaciones en la enseñanza (Calvo y Martínez, 2001).

Los servicios de educación especial son los encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnos que presentan discapacidad en las escuelas de educación regular; estos servicios, promueven en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos a partir de un trabajo de gestión y de organización, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general (SEP, 2006).

En el presente trabajo, se diseñó e instrumentó un programa de evaluación - intervención dirigido a los docentes de primaria regular para facilitar su participación en la atención y evaluación psicopedagógica de alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada. La importancia del presente documento, radica en poder realizar un trabajo conjunto entre los profesionales de educación especial y los docentes de primaria regular, para que adquieran las herramientas que les permita detectar, evaluar e intervenir con los niños que presentan discapacidad intelectual. Se busca que a través del apoyo al profesor de aula regular, se beneficie a estudiantes con estas características, además de lograr que la escuela y familia trabajen de manera conjunta en favor del aprendizaje y desarrollo de sus habilidades adaptativas.

Este trabajo se organizó de la siguiente manera: primeramente se describe el capítulo de educación especial: el docente y la discapacidad intelectual, donde se define la educación especial, su reglamentación internacional, la educación especial en México y la reestructuración de los servicios educativos; se continua con la definición de discapacidad, así como el concepto, clasificación, causas y características de las personas con discapacidad intelectual. Después se define la evaluación, sus tipos, la evaluación psicopedagógica y el docente en la misma; posteriormente se conceptualiza la intervención, la intervención psicopedagógica y el papel del docente en ésta.

En el capítulo dos, se presentan tanto los objetivos generales y particulares, como el método seguido en este trabajo: contexto y escenario relativas al estado de México, participantes, herramientas, procedimiento. Además de los resultados, la discusión y conclusiones. Finalmente, se incluyen las referencias y en los apéndices se anexa lo que corresponde al programa diseñado.

## Capítulo 1: Educación especial: el docente de aula regular y la discapacidad intelectual

### Educación especial

#### *Definición*

De acuerdo con Gargiulo (2003, p. 9) la educación especial es la “instrucción especialmente diseñada para atender las necesidades únicas de un individuo identificado como excepcional”. También este autor menciona que tener una discapacidad, no significa que automáticamente se requiere de educación especial: esta es apropiada sólo cuando las necesidades del alumno no pueden ser atendidas en el programa de educación general. Acorde con Shea y Bauer (2000) la educación especial es en esencia un subsistema de la educación general. Apoya a la educación de aprendices con necesidades educativas especiales. En otras palabras, Shea y Bauer, agregan que es la parte de la educación general que proporciona los servicios a los individuos que no se ajustan al sistema; es decir, a los niños o adultos que difieren de la norma o estándar.

Por su parte, Sánchez, Cantón y Sevilla (1997) mencionan que la educación especial, es la instrucción que se otorga a personas con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios de la clase regular:

es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a los niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación parcial o general en su desarrollo debido a causas orgánicas, psicológicas o de la conducta. (p. 1)

Puigdellivol (1998, en Alegre, 2000), definió a la educación especial, como la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas especiales que va más allá de la que habitualmente cubre el centro escolar: es un servicio integrado en la escuela, dentro de una visión comprensiva de educación obligatoria, sabiendo que en la actualidad:

- ❖ La mayor parte de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales es eficaz cuando se presta en las escuelas regulares con el apoyo adecuado.
- ❖ La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe considerarse como un proceso de investigación.

- ❖ La escuela especial está en un proceso de reestructuración: requiere una mayor presencia dentro del sistema de la educación regular, tanto de los servicios de tiempo completo como de apoyo.

Para enriquecer las definiciones hay que anotar que, la educación especial es para aquellas personas excepcionales (con discapacidad o aptitudes sobresalientes) que tienen dificultades para incorporarse o mantenerse en las escuelas regulares por presentar algún retraso o desviación parcial o general en su desarrollo.

### *Reglamentación internacional hacia la discapacidad, los docentes y la evaluación*

#### Discapacidad

Es de suma importancia mencionar algunas reglamentaciones de la Organización de las Naciones Unidas [ONU], como el Programa de Acción Mundial (1983), la Convención de los Derechos de los Niños (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana (1992) etc., ya que hacen hincapié en que las personas con discapacidad tienen el derecho de asistir y recibir una educación regular que cubra sus necesidades especiales, promuevan su autonomía e independencia y puedan participar en el desarrollo económico del país.

- ❖ En lo que se refiere a discapacidad, el Programa de Acción Mundial de las Naciones Unidas para los impedidos (ONU, 1983) en su Artículo 120 hace hincapié en que la educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general.
- ❖ En el Artículo 23 de la Convención sobre los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas (1989) se menciona que los estados participantes deberán asegurarse que los niños con discapacidad tengan acceso a los bienes sociales y reciban la educación, capacitación y servicios de salud para lograr la integración social más completa posible.
- ❖ Respecto al Artículo 3.5 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (ONU, 1990) se afirma que es necesario proveer acceso igualitario a la educación a toda clase de discapacidades como parte integral del sistema educacional. Además en el Artículo

3, se menciona que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan de atención especial.

- ❖ En la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana (UNESCO, 1992) se señala que todas las personas discapacitadas, sea cual sea la naturaleza o el grado de discapacidad tienen el derecho de recibir una educación apropiada y gratuita, adaptada a sus necesidades especiales para que en la medida que sea posible logren su independencia económica y contribuyan al desarrollo económico de su país. La educación de los niños y jóvenes con discapacidad debe desarrollarse en tanto sea posible, en un medio escolar normal, teniendo la posibilidad de acceder a los servicios terapéuticos y de aplicar estrategias particulares para atender sus necesidades especiales.
- ❖ En las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993) se menciona que las personas con discapacidad son miembros de la sociedad y tienen derecho a permanecer en sus comunidades locales. Deben de recibir apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de la educación, salud, empleo y servicios sociales. Además estas normas sugieren que los Estados deben de reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados.
- ❖ En la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (ONU, 1995, Compromiso 6) se plantea asegurar oportunidades educacionales en todos los niveles para todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en ambientes integrados, tomando en cuenta las diferencias individuales y las situaciones particulares.
- ❖ En el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas por medio del Programa Interregional para Personas con Discapacidad (1995) se afirma que estas personas no deben ser excluidas en los programas de desarrollo humano sostenible. Se requieren cambios y esfuerzos considerables para que sean integrados exitosamente en los programas regulares y en la provisión de servicios públicos que satisfagan sus necesidades particulares

- ❖ En el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos (UNESCO, 2000) se estableció el compromiso de extender y mejorar la educación de la primera infancia para los niños más vulnerables y desfavorecidos; y también, velar porque antes del 2015 todos los niños tengan una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y que sea concluida.

#### Docentes

Las convenciones a nivel mundial, también han hecho hincapié en las acciones de capacitar a los docentes para que las personas con discapacidad tengan una educación en un ambiente más normalizado que dé respuesta a sus necesidades educativas especiales, como botón de muestra se tiene:

- ❖ En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (PNUD – UNESCO-UNICEF BM, 1990) se marca dentro de sus pautas de acción, que debe mejorarse la capacitación, las condiciones laborales del personal docente y de los agentes de alfabetización y recomienda que deben emprenderse programas de capacitación para el personal clave antes y durante el empleo.
- ❖ En la Declaración de Salamanca y en el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) se convocó a todos los gobiernos y los urgió a adoptar como cuestión legal o de política, el principio de educación inclusiva, entendida que todos los niños, la mayoría de las veces deben aprender con todos sus compañeros independientemente de sus dificultades o diferencias. En el mismo documento, se refiere que los niños con necesidades educativas especiales tendrán acceso a las escuelas regulares, las que deben adecuarse a una pedagogía centrada en el niño y rescata la preparación adecuada del personal educativo en su totalidad, siendo éste un factor clave en el progreso hacia las escuelas inclusivas.

Una de las finalidades de la declaración, es el promover los cambios fundamentales de la política para favorecer el enfoque de la integración educativa, concretamente con la capacitación de los docentes que laboran en las escuelas para atender a todos los alumnos, sobre todo los que tienen necesidades educativas especiales y las

personas con discapacidad, es decir para lograr una escuela para todos, que incluya a toda la población y responda a sus necesidades educativas.

- ❖ En el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos (UNESCO, 2000) se recomienda mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes para propiciar un entorno que favorezca el aprendizaje y deberán tener los recursos adecuados. Así mismo, ellos desempeñan un papel esencial para promover la educación, tienen que ser respetados y bien remunerados, con acceso a una formación, promoción y apoyos continuos en su carrera profesional. De la misma forma, los profesores deberán aceptar su responsabilidad y rendir cuentas a los alumnos y a la comunidad en general.

### Evaluación

En las Normas Uniformes (UNESCO, 1997) se señala en su Artículo 20, que los Estados son responsables de evaluar periódicamente y supervisar de manera permanente la prestación de los servicios y la ejecución de los programas nacionales relativos al logro de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Así mismo en su Artículo 6, hace referencia que los responsables de la educación de estas personas son las autoridades y los docentes en general; además tiene que propiciarse en entornos integrados en los niveles de educación básica y superior. Para la integración al sistema de enseñanza general, los planes de estudio tienen que ser flexibles y adaptables, contar con materiales didácticos y prever la formación constante del personal de apoyo y docente.

### *Educación especial en México*

De la misma manera respecto al impulso de la política educativa en México, en diversos programas como: el Programa para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1996), el Plan Nacional de Desarrollo 1995 -2000, el Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995 – 2000, la Ley General de Educación (SEP, 1993a), y el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, se han considerado acciones, objetivos y metas para promover la igualdad de oportunidades para el acceso de bienes y servicios a la población infantil, lo que ha suscitado cambios en la atención de los alumnos

con discapacidad en el aspecto educativo como es el acceso al *currículum* y la oportunidad de asistir a una primaria regular o a un Centro de Atención Múltiple [CAM] acorde al contexto y las necesidades especiales del niño. Dentro de los cambios en la reglamentación nacional se destacan:

- ❖ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1993) obliga al Estado a garantizar el derecho de todo individuo a recibir educación, premisa que se vio enriquecida con la modificación del Artículo Tercero en la cual se prolonga la educación básica hasta la secundaria y con la Ley Federal de educación que en su Artículo 41 refiere a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales. También en este artículo está considerada la población con alguna discapacidad, en la distribución del gasto público y en proporcionarle un trato de equidad. El Artículo de la Ley General de Educación se encuentra actualmente descrito de esta forma (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006):

La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyos didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades educativas especiales de educación (p. 15).

En este artículo, al mencionar *individuos*, refiere a todas las personas con discapacidad transitoria, definitiva o sobresaliente. Por lo tanto, tienen el derecho a integrarse a las escuelas regulares y al *currículum* básico, tomando en cuenta las condiciones de cada uno de ellos y adecuando las condiciones de acceso y su permanencia. Además el Artículo 39 de esta Ley señala que en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la especial y la de adultos.

- ❖ El Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000 pone especial énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. La población que demanda atención especial tiene pleno derecho a obtener un servicio que de acuerdo con sus condiciones le permitan acceder a los beneficios de la formación básica como recurso para su desarrollo personal e incorporación productiva a las actividades de la colectividad.
- ❖ El Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995 -2000, tiene como objetivo impulsar la integración educativa de los menores con discapacidad y reorientar los servicios de educación especial.
- ❖ El Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1996) busca promover la integración de los menores con discapacidad a la educación regular, una cultura de respeto a la dignidad, los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad.
- ❖ El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, menciona que los niños y jóvenes con alguna discapacidad forman uno de los principales grupos vulnerables de la población nacional y la mayoría de ellos no reciben atención educativa y puede ser un factor decisivo para su desarrollo. Por tanto, este documento propone las siguientes líneas de acción: garantizar la disponibilidad para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y los apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales.
- ❖ El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), menciona que la comunidad educativa (autoridades, jefes de sector, supervisores, directores, maestros, familias y alumnos) tiene que sensibilizarse y tener información precisa para participar de manera activa en el proceso de integración educativa en todas las zonas escolares y escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior para promover una actitud de respeto y reconocimiento de las posibilidades de los niños, las niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Así mismo, se debe ofrecer información precisa a los maestros de

las escuelas acerca de las necesidades, en las distintas áreas, que se puedan derivar de alguna discapacidad y referente a las estrategias generales de atención.

- ❖ Por otro lado, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) (SEP, 2006) establece en las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación de las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional, los criterios para asegurar la atención educativa en la educación básica de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, a través de promover la elaboración de la evaluación psicopedagógica y su informe, así como de la propuesta curricular adaptada y el seguimiento de la misma.
- ❖ Por su parte, la Dirección General de la Planeación y Programación (DGPP) en (SEP, 2006) incorporó a los datos estadísticos de los alumnos, el cuestionario de integración educativa con la finalidad de recabar información precisa sobre la atención de aquellos que presentan necesidades educativas especiales en la educación básica, que permita realizar acciones para elevar la calidad de la respuesta que se ofrece.
- ❖ Los Lineamientos Generales (6.2.6.10) de Carrera Magisterial (SEP, 2007) plantean que a los docentes que obtengan logros con alumnos que presenten necesidades educativas especiales y/o con alguna discapacidad y demanden mayor atención, se les otorgará un puntaje adicional (cuatro puntos máximo), que se suman a los de Aprovechamiento Escolar. Para ello deben: apoyar y orientar a padres, realizar adecuaciones curriculares apoyadas con materiales didácticos y desarrollar estrategias de colaboración con CAM, USAER y CREE o similares.

A partir de los marcos legales antes mencionados hay un proceso de reestructuración de los servicios educativos.

#### *Reestructuración de los servicios educativos*

A partir de 1993 como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de la Educación (SEP, 1993a) se impulsó un proceso importante de

reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que cambió la concepción acerca de su función y se realizó de la siguiente manera:

- ❖ Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales ofrecen atención en los distintos niveles de educación básica (inicial, preescolar, primaria y la formación de trabajo) utilizando las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudios generales; los grupos se organizan en función de la edad de la población y se forman alumnos con diferentes discapacidades en un mismo grupo.
- ❖ Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular [USAER] con el propósito de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en las aulas de educación inicial y básica regular.
- ❖ Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa.
- ❖ Se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de preescolar.

De acuerdo con Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003), hay un crecimiento vertiginoso de los servicios educativos y un déficit en la población que necesita de los servicios de educación especial en México de 1990 al 2000. Situación que para 2006 prevalece a partir de los datos oficiales. Además aumentaron los servicios de CAM y USAER (Tabla 1).

Tabla 1  
*Cantidad de servicios proporcionados por Educación especial en México*

| Años                                  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1990                                  | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2006 |
| Escuelas de Educación Especial        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 656                                   | 684  | 733  | 741  | 779  | 824  | 919  | 169  | 135  | 103  | 100  | 51   |
| Centros de Atención Múltiple          |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|                                       |      |      |      |      |      |      | 910  | 1031 | 1144 | 1200 | 1363 |
| Centros de Capacitación               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 86                                    | 82   | 83   | 85   | 89   | 90   | 73   | 71   | 57   | 40   | 35   | 28   |
| Centros Psicopedagógicos              |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 485                                   | 514  | 545  | 585  | 614  | 580  | 343  | 136  | 69   | 40   | 35   | 10   |
| Unidades de Grupos Integrados         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 576                                   | 567  | 557  | 559  | 589  | 334  | 264  | 136  | 54   | 37   | 30   | 16   |
| Centros de Intervención Temprana      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 35                                    | 37   | 44   | 46   | 51   | 55   | 41   | 28   | 19   | 11   | 8    | 4    |
| Centros de Diagnóstico y Canalización |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 40                                    | 40   | 35   | 34   | 36   | 30   | 9    | 10   | 17   |      |      |      |
| Aptitudes Sobresalientes              |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|                                       |      |      |      |      |      |      | 60   | 38   | 33   | 19   | 15   |
| USAER                                 |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|                                       |      |      |      |      | 376  | 815  | 1382 | 1648 | 1922 | 2105 | 2918 |
| Total de Servicios                    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| 1878                                  | 1924 | 1997 | 2050 | 2158 | 2289 | 2524 | 2880 | 3063 | 3316 | 3528 | 4398 |

*Nota.* INEGI, (2000, en Sánchez et al., 2003, p. 223); SEP (2006b).

Por otra parte, de acuerdo con datos del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1996), la mayor incidencia de discapacidad se encuentra en las edades en que los niños asisten a la primaria; esto es 10.68% en los niños de 6 a 12 años. El 5.09% corresponde a los que tienen entre 13 y 20

años y 1.88% a los que se ubican entre 0 -5 años. En particular, la discapacidad intelectual en México ha tenido un aumento: en 1990 había 32 227 personas; en 1995 se reportaron 36 367 y en el 2000, 65 526 resaltando que en una década, ésta población se duplicó (SEP, 2000, en Sánchez, et al., 2003). Para el Ciclo escolar 2005 – 2006 y de acuerdo con información aportada por los responsables de los servicios de educación especial y CAPEP de las entidades federativas, se atendió a un total 178 088 alumnos con alguna discapacidad, de los cuales 89 120 presentaban discapacidad intelectual: de ellos, 35 411 fueron atendidos en las USAER; 52 133 en CAM; y 1 576 en CAPEP (SEP, 2006, p. 25).

## Discapacidad

### *Definición*

Se define a la persona con requerimientos de educación especial, como alguien quien difiere de la comunidad estándar o normal, por lo que podía requerir de una educación especial o servicios relacionados. De acuerdo con Gargiulo (2003) la discapacidad es una limitación generada en la persona por una pérdida o reducción del funcionamiento, tal como la parálisis de los músculos, de una pierna, la ausencia de un brazo o pérdida de la vista. Agrega que también puede referirse a los problemas de aprendizaje, a la incapacidad para desempeñarse como los otros niños por alguna dificultad sensorial, física o cognitiva u otras áreas del funcionamiento; estas limitaciones son discapacidades, sólo cuando interfieren con el logro personal o su potencial vocacional, social o educativo.

Para Sánchez, Cantón y Sevilla (1997) la discapacidad refiere tanto a una limitación funcional, de adaptación o de respuesta al medio; agregan que el vocablo no califica a la persona, sino que describe una característica o atributo de la misma. Se prefiere emplear el término discapacidad, a partir de que refiere a un rasgo de la persona y no a su totalidad, además de que no es peyorativo (American Psychological Association; 2003). Muchos alumnos son agrupados acorde a las categorías de discapacidad. Una categoría, es una etiqueta señalada para indicar características y rasgos comunes en los individuos; Gargiulo (2003) identificó las siguientes 13 categorías de discapacidad, lo que no descarta la existencia de otras clasificaciones:

#### 1. Autismo

2. Sordo-ciego
3. Discapacidades múltiples
4. Impedimentos ortopédicos
5. Otros impedimentos de salud
6. Trastornos emocionales
7. Discapacidad específica en el aprendizaje
8. Impedimentos en el lenguaje o en el habla
9. Daño o traumatismo en el cerebro
10. Impedimentos visuales incluyendo ceguera
11. Retraso en el desarrollo
12. Problemas de inadaptación social
13. Discapacidad intelectual

### *Discapacidad intelectual*

Luckasson, Coulter, Polloway, Snell, Spitalnik y Stark (1992, en Gargiulo, 2003) crearon una definición de discapacidad intelectual que fue publicada en la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR, 1992):

Se refiere a las limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Esta es caracterizada por un funcionamiento intelectual significativamente por debajo del promedio, existiendo concurrentemente con limitaciones relacionadas a dos o más de las siguientes habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, uso comunitario, autodirección, salud, seguridad, funcionamiento académico, tiempo libre y trabajo. La discapacidad intelectual se manifiesta antes de los dieciocho años. (p. 147)

Para la aplicación de la definición anterior es necesario tomar en cuenta las siguientes consideraciones: 1) las evaluaciones tienen que considerar la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en las habilidades comunicativas y lingüísticas; 2) las limitaciones se presentan en los contextos donde se desarrolla el individuo y sus semejantes según la edad y se evalúan según las necesidades de apoyo; 3) con frecuencia, las limitaciones adaptativas suelen coexistir con ventajas en otras capacidades adaptativas o habilidades personales; y 4) con apoyos apropiados durante un periodo sustancioso de

tiempo, el funcionamiento de la persona puede generalmente mejorar (Luckasson et al., 1992, en Gargiulo, 2003).

La definición de la AAMR es altamente funcional ya que representa la discapacidad intelectual y su interrelación con los tres elementos: el individual, el medio y los apoyos requeridos para un máximo funcionamiento que refleje una mayor concordancia entre las capacidades de la persona y la estructura de las expectativas del contexto.

Para la identificación de la discapacidad intelectual se deben tomar en cuenta las habilidades intelectuales y la conducta adaptativa. Cabe señalar que existen diversos instrumentos para la evaluación de las habilidades intelectuales y los más comunes, han sido las pruebas de inteligencia como el Wechsler Intelligence Scale For Children, el WISC-III (Wechsler, 1999), y la Escala de Inteligencia Stanford – Binet; otros psicólogos y psicometristas retoman la Batería de Evaluación para niños de Kaufman (1983) especialmente cuando evalúan jóvenes con antecedentes cultural y lingüísticamente diversos (Gargiulo, 2003).

Respecto a la conducta adaptativa, ésta se refiere a aquellas habilidades que son necesarias para una existencia independiente como comunicarse y hacerse cargo de las necesidades personales. Para evaluarla es necesario realizar observaciones directas, entrevistas estructuradas o la aplicación de escalas estandarizadas; los informantes pueden ser parientes, maestros, cuidadores u otros profesionales. Uno de los instrumentos utilizados es el AAMR Adaptive Behavior Scale-School (Nihira, Leland, Lambert, 1993, en Gargiulo, 2003; Heward, 1998) el cual proporciona una evaluación de la competencia individual a partir de un amplio rango de conducta y la ejecución en las áreas de responsabilidad personal y habilidades de la vida diaria, la adaptación social y la conducta inadaptativa.

Este instrumento (AAMR), está constituido por dos partes: la primera corresponde al dominio de responsabilidad social, que evalúa: funcionamiento independiente, desarrollo físico, actividad económica, desarrollo del lenguaje, números y tiempo, actividad prevocacional/vocacional, autodirección y responsabilidad social. En adaptación social se evalúa: la conducta social, conformidad, conducta hiperactiva y estereotípica, conducta dañina, manejo social, problemas interpersonales y socialización. Otra forma de evaluación

es la AAMR Adaptive, Behavior, Scale Residential and Community (Nihira, Leland y Lambert, 1993, en Gargiulo, 2003); este instrumento está constituido por independencia personal y adaptación social. Existe también, la Escala de Maduración Social de Vineland (1936), la cual proporciona información sobre cuatro dominios: comunicación, vida diaria, habilidades sociales y motoras y puede ser aplicada desde el nacimiento hasta la edad adulta (Gargiulo, 2003).

Verdugo y Jenaro (2000) detallan cuáles son las habilidades adaptativas que deben evaluarse:

- ❖ Comunicación: incluye habilidades como la capacidad de comprender y de expresar información a través de conductas simbólicas (palabra hablada y escrita/ortografía, símbolos gráficos, lenguaje signado), o conductas no simbólicas (expresión facial, movimiento corporal, tocar, gestos).
- ❖ Cuidados personales: habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia personal.
- ❖ Habilidades de vida en el hogar: relacionadas con el cuidado de la ropa, tareas del hogar, mantenimiento adecuado, preparación y cuidado de alimentos, planificación y presupuesto de las compras, seguridad en el hogar y habilidades académicas en el hogar.
- ❖ Habilidades sociales: intercambios con otras personas como iniciar, mantener y finalizar una conversación, reconocer los sentimientos, regular la propia conducta, hacer y mantener amistades, ayudar a otros, elegir, compartir, adecuarse a las reglas, mostrar un comportamiento sociosexual adecuado.
- ❖ Uso de la comunidad: utilizar los medios de transporte, comprar en tiendas almacenes, mercados; comprar u obtener servicios de los negocios existentes (gasolineras, consultas medicas), asistir a las iglesias, asistir a las escuelas, librerías, parques, teatro, etc.
- ❖ Autorregulación: habilidades relacionadas con elegir, aprender y seguir una rutina, iniciar actividades adecuadas a la situación, condiciones y horarios e intereses personales; acabar las tareas necesarias o exigidas; buscar ayuda cuando se necesite;

resolver problemas en situaciones familiares y novedosas; demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa.

- ❖ Salud y seguridad: habilidades para mantener la salud de uno mismo, en términos de comer, reconocer cuando se está enfermo, tratamiento y prevención; primeros auxilios; sexualidad, estado físico, consideraciones básicas sobre seguridad (cruzar correctamente las calles, interactuar con desconocidos, pedir ayuda), protegerse de conductas criminales, comunicar preferencias y necesidades.
- ❖ Habilidades académicas funcionales: escritura, utilización y práctica de los conceptos matemáticos básicos. Es importante destacar que ésta área se centra el alcanzar en adquirir habilidades académicas funcionales en términos de la vida independiente.
- ❖ Ocio: hace referencia al desarrollo de intereses variados en el ocio y recreativos (entretenimiento individual y con otros), que reflejen las preferencias y elecciones personales y si la actividad se realiza en público, la adaptación a las normas relacionadas con la edad y respetar turno.
- ❖ Trabajo: habilidades para tener un trabajo de tiempo completo o parcial en la comunidad, en el sentido de mostrar habilidades laborales como conductas sociales apropiadas, finalizar las tareas, conocer los horarios, buscar ayuda, recibir críticas y mejorar destrezas, manejar dinero, ir y regresar del trabajo, arreglarse para irse a laborar e interactuar con otros compañeros.

### *Clasificación*

Gargiulo (2003) presenta cuatro diferentes tipos de clasificación de la discapacidad intelectual:

- ❖ Perspectiva etiológica: las personas son clasificadas con base en el conocimiento o suposición de una causa médica o biológica. Esta orientación etiológica asume que la discapacidad intelectual es consecuencia de un proceso de enfermedad o un defecto biológico. Como ejemplos están las infecciones como la rubéola, sífilis materna, anomalías cromosómicas como el síndrome de Down, o desórdenes metabólicos como la fenilcetonuria.

- ❖ Déficit intelectual: los psicólogos y educadores se basan en la severidad de la discapacidad intelectual que es determinada por un test del coeficiente intelectual y la conducta adaptativa. Existen cuatro niveles de la discapacidad intelectual: leve, moderado, severo y profundo (Tabla 2).

Tabla 2  
*Clasificación de la discapacidad intelectual acorde a la medida de la inteligencia*

| Nivel de clasificación | Medida del coeficiente intelectual |              |                    |
|------------------------|------------------------------------|--------------|--------------------|
|                        | Stanford Binet                     | Wechsler     | Debajo de la media |
| Leve                   | 52 – 68                            | 55 – 70      | 2 a 3              |
| Moderado               | 36 – 52                            | 40 – 55      | 3 a 4              |
| Severo                 | 20 – 36                            | 25 – 40      | 4 a 5              |
| Profundo               | debajo de 20                       | debajo de 25 | más de 5           |

*Nota.* De Gargiulo, 2003, p.153.

- ❖ Una perspectiva educativa: se trata de clasificar a los estudiantes con discapacidad intelectual basada en las expectativas de una educación anticipada a sus logros. La clasificación los divide en dos grupos: discapacidad intelectual educable o discapacidad intelectual entrenable, éstas son equivalentes a las etiquetas de la AAMR en leve y moderado con un coeficiente intelectual de 50 – 55 a 70 – 75. El término educable implica que una persona tiene algunas limitaciones en su potencial académico; el entrenable involucra que un niño es incapaz de aprender pero tiene posibilidades de ser entrenado en áreas no académicas.
- ❖ Niveles de apoyo: el proyecto de la clasificación de los individuos con discapacidad intelectual es acorde a su nivel de apoyo: intermitente, limitado, extensivo o persuasivo (Tabla 3). Es necesario considerar el funcionamiento en las habilidades adaptativas de las personas en diferentes escenarios así como sus deficiencias. El objetivo de esta clasificación es explicar las limitaciones funcionales del individuo (más que lo intelectual) en términos del apoyo requerido para lograr un óptimo crecimiento y el desarrollo en la casa, escuela, trabajo y otros escenarios de la comunidad.

Tabla 3

*Clasificación de la discapacidad intelectual según el nivel de apoyo*

| Nivel de apoyo            | Descripción y ejemplos   |
|---------------------------|--|
| Intermitente              | El apoyo se brinda “según lo necesario”. Se caracteriza por su naturaleza episódica. La persona no siempre necesita el apoyo o lo requiere por periodos breves durante las transiciones del ciclo vital (por ejemplo al perder el empleo o durante una crisis aguda de salud).<br><br>La intensidad del apoyo intermitente puede ser elevada o baja.   |
| Limitado                  | La intensidad del apoyo se caracteriza por su constancia y por ser de tiempo limitado, pero no de naturaleza intermitente. Posiblemente requiera la participación de menos miembros del equipo y resulte menos costoso que los niveles más elevados de apoyo (por ejemplo, capacitación durante un periodo limitado para el empleo o apoyo de transición al pasar de la escuela a la vida adulta). |
| Extensivo                 | El apoyo se caracteriza por la participación regular (diaria) al menos en algunos entornos (como el trabajo o el hogar) y por no ser de tiempo limitado (por ejemplo, apoyo a largo plazo para la vida familiar).  |
| Persuasivo / Generalizado | El apoyo se caracteriza por su constancia e intensidad, por ser proporcionado en todos los entornos y por su naturaleza potencialmente permanente (por ejemplo una situación médica crónica). En general, este apoyo requiere la participación de mayor personal y son más intrusivas que los apoyos extensivos o de tiempo limitado.  |

*Nota.* De Gargiulo (2003, p. 155) y Woolfolk (1999, p. 124).

*Causas de la discapacidad intelectual*

Determinar la causa o etiología de la discapacidad intelectual es un proceso difícil, porque un individuo podría tener una discapacidad intelectual por una multitud de razones y regularmente las causas son desconocidas. La AAMR (1992) clasificó las etologías en factores prenatales (ocurren antes del nacimiento), perinatales (suceden alrededor del nacimiento) y postnatales (ocurren después del nacimiento). Respecto a estas etiologías, se anota lo indicado por Gargiulo (2003) y Smith (1999):

Factores Prenatales

- ❖ Anormalidades cromosómicas: Síndrome de Down, Síndrome del cromosoma X Frágil y Síndrome de Turner.
- ❖ Desórdenes metabólicos y nutricionales: fenilcetonuria, enfermedad de Tay-Sachs, galactosemia y Síndrome de Padrer Willie.
- ❖ Infecciones maternas: rubéola, sífilis, SIDA, citomegalovirus, incompatibilidad de rh, toxoplasmosis.
- ❖ Condiciones del medio ambiente: síndrome alcohólico fetal, uso de drogas ilícitas.
- ❖ Influencias desconocidas: anencefalia, hidrocefalia, microcefalia.

#### Factores perinatales

- ❖ Desórdenes gestacionales: bajo peso al nacer, prematuridad, placenta previa y desprendimiento de la placenta.
- ❖ Complicaciones neonatales: hipoxia, trauma en el nacimiento, ataques, insuficiencia respiratoria, parto prolongado, alumbramiento de nalgas.

#### Factores postnatales

- ❖ Infecciones e intoxicantes: envenenamiento por plomo, encefalitis, meningitis, Síndrome de Reyes.
- ❖ Factores ambientales: negligencia y abuso de niños, traumatismo en la cabeza, malnutrición y privación del medio.
- ❖ Daño cerebral: esclerosis, hemorragia intracraneal, parenquimatosa.
- ❖ Tumores.

#### *Características de las personas con discapacidad intelectual*

Las personas con discapacidad intelectual son una población heterogénea, las diferencias entre ellas son considerables, son varios factores los que influyen en la conducta y su

funcionamiento, como la edad cronológica, la severidad de la discapacidad, su etiología y las oportunidades de la educación. Gargiulo (2003), Smith (1999) y Castanedo (1997) mencionaron las siguientes características generales, pero reafirmando que estas personas son diferentes en su medio social, emocional y sus necesidades físicas:

1. Características en su aprendizaje. Una particularidad es su impedimento en el funcionamiento cognitivo. Se precisa identificar el impacto que tiene un CI bajo en las habilidades del individuo para aprender, adquirir conceptos, procesar la información y aplicar los conocimientos en escenarios como la escuela y la comunidad. El aprendizaje es un concepto que está compuesto por muchos procesos cognitivos relacionados; sin embargo los investigadores no entienden las dificultades en las habilidades intelectuales pero se sorprenden cuando ellos adquieren conceptos, procesan la información y aplican sus conocimientos en la escuela, hogar y la comunidad.
  - a. Atención: por lo regular se distraen, se les dificulta enfocarla, mantenerla, seleccionar la información relevante y cambiar de actividad.
  - b. Memoria: tienen déficit en la memoria a largo plazo, en unos segundos u horas, días o meses se les olvida la información.
  - c. Ejecución académica: presentan dificultades en sus trabajos académicos, para comprender textos, en aritmética.
  - d. Motivación: las personas no perciben la relación entre su trabajo y las acciones que deben realizar para su éxito; no consideran que sus intervenciones controlen su destino.
  - e. Generalización: se les complica aplicar en una situación nueva, algo que han aprendido a hacer en una situación dada.
  - f. Desarrollo del lenguaje: pueden presentar problemas de articulación, como adicción o distorsión, su vocabulario es reducido y en la aplicación de las reglas gramaticales.
  - g. Pensamiento abstracto: ellos piensan en términos muy concretos; les resulta más fácil pensar en algo que hayan visto, sentido o tocado, que pensar en abstracciones.

- h. Solución de problemas: las personas resuelven problemas de la vida cotidiana acorde al nivel correspondiente a su edad mental o cerca de él.
  - i. Percepción: en ocasiones los alumnos no distinguen una letra de otra, hacen rotaciones u omisiones, tienen problemas para distinguir el sonido de una letra.
2. Características sociales y conductuales. Estas personas no se relacionan con otras; en algunas situaciones la supervisión social puede ser más importante que la habilidad intelectual. En el área de empleo pueden existir problemas de interacción social más que de ejecución en el trabajo. Smith, Pollock, Patton y Dowdy (1995, en Gargiulo, 2003), indican que en comparación con la población general presentan mayor incidencia de problemas sociales, emocionales y conductuales. La alta frecuencia de dificultades emocionales cuando son niños se relacionan al gran stress y frustración por los problemas intelectuales y académicos.

También se presentan problemas sociales o conducta inmadura, lo que frecuentemente ocasiona rechazo de los pares. Es usual que carezca de la competencia social necesaria para establecer y mantener amistad con compañeros de trabajo. Smith et al. (1995, en Gargiulo, 2003) indicaron que el éxito o fracaso de estos estudiantes en el salón de clases de la educación general frecuentemente es determinado por sus habilidades sociales, lo que puede afectar la posibilidad y oportunidad de participar en ambientes más normalizados. De acuerdo con Gargiulo (2003) la instrucción de habilidades sociales es una forma de enriquecer el desarrollo social de estas personas; las técnicas de modificación de la conducta pueden reducir conductas sociales inapropiadas mientras se establecen conductas más deseables y aceptadas. El mismo Gargiulo mencionó, que el modelamiento de conductas apropiadas de los compañeros de grupo, es otra forma en que los estudiantes pueden adquirir conductas más atractivas socialmente, lo que puede favorecer la aceptación de los pares.

Evaluación

*Definición*

En la Consulta Internacional sobre Educación para la Primera Infancia y las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1997) se mencionó que uno de los principales obstáculos en la prestación de servicios adecuados para los niños con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, es la falta de instrumentos y técnicas de evaluación apropiadas para ser utilizadas por sus profesores a fin de conocer sus necesidades individuales, por lo que es de suma importancia definir e identificar qué es la evaluación. En este mismo documento, se plantea que la evaluación debe tener como objetivo la orientación educativa, la obtención de resultados positivos, la identificación de fortalezas así como de sus problemas y estar vinculada a las metas planteadas por los programas. Además, la evaluación constituye un proceso de identificación permanente de las fluctuantes necesidades del niño, que además retroalimenta al programa permitiendo modificar la intervención según corresponda.

Para Losardo y Notari-Syverson (2001, en Hernández, 2006) la evaluación es un proceso que permite identificar el nivel de desarrollo que tienen los niños y facilita planear la intervención cuando sea necesaria. Por su parte, Greenspan (1994, en Hernández, 2006) propuso que la evaluación del desarrollo infantil sea un proceso que tome en cuenta los recursos, los contextos donde se desarrollan los niños, las habilidades, aprendizajes y personalidad de los evaluados. Este autor resaltó que la importancia de la evaluación, radica en que se obtenga información objetiva que permita conocer las dificultades, la presencia y ausencia de habilidades y que sirva para promover o reforzar su desarrollo.

Para Casanova (1998) la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje, consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su inicio, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer las situaciones, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente; es decir, que desde el comienzo del proceso educativo, se pueden detectar las dificultades de aprendizaje en el momento en que se producen. De esta manera, es posible que el alumno pueda seguir avanzando, por lo que debe considerarse como una parte del proceso constructivo del aprendizaje. Se destaca que la evaluación permite al profesional detectar

las dificultades y reorientar el proceso, poniendo el acento en su carácter formativo y en la posibilidad de realizar los ajustes pedagógicos, es decir, planear las adecuaciones curriculares de acuerdo con las características y necesidades diversas del alumnado.

En el campo de educación especial, la evaluación es un elemento necesario para el conocimiento y comprensión acerca de las diferencias individuales de los niños que posiblemente presentan una discapacidad; en otras palabras, la evaluación es una valoración detallada de las fortalezas y debilidades de un niño en diversas áreas como: el funcionamiento cognitivo, académico, lingüístico y social. Es un proceso sistemático de recolección de información a partir de actividades exploratorias para la toma de decisiones (Chadwick, 1980, en Acle, 1999).

En síntesis, a partir de lo revisado se afirma que la evaluación es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos (entrevistas a los padres, realización de actividades pedagógicas, observaciones, etc.) incorporado al proceso educativo desde su inicio, que permite identificar la presencia de discapacidad y ausencia de habilidades, los conocimientos, la personalidad, las fortalezas y dificultades del niño, considerando planear y retroalimentar los programas para el beneficio de su desarrollo.

Para realizar una evaluación, es necesario conocer cuáles son sus principios (UNESCO, 1997):

- ❖ Tener claridad acerca de lo que se va a evaluar.
- ❖ Considerar que es un proceso continuo que implica la capacidad para observar, anotar, interpretar y planificar.
- ❖ El evaluador tiene la capacidad de interpretar correctamente los resultados y planificar de acuerdo con éstos.
- ❖ La evaluación debe ayudar a desmitificar la discapacidad del niño.
- ❖ En el marco de inclusión, existe el compromiso de abordar la diversidad en un contexto determinado, por lo tanto es necesario comenzar por evaluar el desarrollo de cada niño.
- ❖ Los padres deben participar en la evaluación.

- ❖ Es preciso comenzar con lo que los padres ya saben del niño, ¿Qué han observado respecto a su comportamiento?, saben lo que el niño es capaz de hacer o no.
- ❖ La evaluación debe ser efectuada en un entorno donde el niño se sienta a gusto.
- ❖ La evaluación debe recabar información de diversas fuentes, y se pueden utilizar varios instrumentos.
- ❖ Se deben considerar todas las áreas del desarrollo del niño.
- ❖ Se recomienda incluir un inventario ecológico o de medio natural basado en aspectos funcionales acordes a su cultura.
- ❖ Utilizar la evaluación para educar a las personas del entorno acerca de las necesidades de desarrollo del niño.
- ❖ La evaluación debe ser empleada como una herramienta de capacitación.

#### *Tipos de evaluación*

Casanova (1998) Rosado y Leyva (1997) presentan la tipología de evaluación que se presenta continuación:

1. Por su funcionalidad. De acuerdo con la función o finalidad principal, están presentes en cualquier modalidad de evaluación.
  - ❖ Sumativa. Consiste en determinar el valor de un producto final o de procesos ya terminados; no pretende mejoras de forma inmediata, sino valorar de manera definitiva.
  - ❖ Formativa. Está orientada a valorar procesos, lo cual supone la recolección de información significativa a lo largo de los mismos para que se puedan tomar las medidas necesarias para continuar el trabajo pedagógico y asegurar que se alcancen las finalidades y los objetivos planteados. Por esta razón, el objetivo de esta evaluación es el mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.
2. Temporalidad. La evaluación es acorde a los tiempos en que se va a realizar por lo que es inicial, procesual y final de las actividades pedagógicas.
3. Evaluación según su normotipo.

- ❖ Evaluación nomotética. Tiene dos modalidades: a) normativa, se valora al niño en función del nivel de grupo en que se desempeña como alumno, es decir el promedio de un grupo se convierte en la norma, en el punto de comparación para valorar a cada estudiante; y b) la evaluación criterial, propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos y claros, para poder proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado. Por ejemplo, si se requiere saber si una persona ha logrado mejorar su ortografía, se puede afirmar que ha alcanzado este objetivo, cuando se compara su ejecución con el criterio establecido, como podría ser, que en sus escritos no cometa más de un 10% de faltas de ortografía.
- ❖ Evaluación ideográfica. El referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares; la evaluación se centra en la persona y toma en cuenta sus capacidades, habilidades, qué puede hacer solo y qué con ayuda, qué tipos de apoyo requiere y qué se puede esperar de él.

#### *La evaluación psicopedagógica*

En el Diario Oficial de la Federación en México (2007), se mencionó que una de las funciones del docente de primaria y el de educación especial, es que tienen que colaborar en la sistematización del proceso de evaluación psicopedagógica de los alumnos, con el propósito de precisar sus necesidades específicas y a partir de ello tomar las decisiones pertinentes respecto a las necesidades encontradas; también tienen que realizar acciones que les permitan realizar una autoevaluación sobre su práctica, con el propósito de mejorar la atención que les ofrecen a los alumnos.

La SEP (2006) señaló, en relación a la evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que las funciones que debe realizar el profesor de grupo conjuntamente con el personal de USAER, son:

1. Detección inicial o exploratoria. Análisis con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo, por medio de pruebas o a través de diferentes procedimientos durante la realización de diversas actividades cotidianas, el maestro de

grupo tiene que darse cuenta de las competencias de sus alumnos al inicio del ciclo escolar. La información obtenida es complementada por el servicio de USAER y deben considerar los conocimientos, socialización, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias. Tomando como punto de partida esta detección inicial, se realizan ajustes en la programación para adaptarla a las características observadas.

2. Evaluación más profunda de algunos niños. Aún con los ajustes en la programación, a algunos se les dificulta trabajar al mismo ritmo de sus compañeros y se les debe de involucrar en actividades que les permita participar con ellos.

El equipo de USAER tiene que desarrollar junto con el profesor de grupo, algunas estrategias o ajustes a la metodología que favorezcan la práctica docente y la participación de los niños identificados. Si a pesar de las acciones realizadas algunos alumnos continúan mostrando dificultades para aprender y participar, es necesario realizar una evaluación más profunda. Lo que procede es planear el desarrollo de una evaluación psicopedagógica, que de acuerdo con la SEP (2006):

es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto familiar, social y escolar en que interactúa para identificar las posibilidades, las dificultades y los cambios que requiere en su contexto educativo como: materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. (p. 49)

Para la Dirección General de Renovación Pedagógica de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (1996, en López, 2008), la evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida y análisis de la información relevante, a los elementos que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje para la identificación de las necesidades de determinados alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad respecto al currículo escolar para tomar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayuda que requieren para el desarrollo de sus capacidades.

Para Calvo (2001), la Dirección General de Renovación Pedagógica de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (1996, en López, 2008) y Gómez (1998) la evaluación psicopedagógica es necesaria para:

- ❖ Determinar si un alumno presenta necesidades educativas especiales.

- ❖ Orientar y tomar decisiones relacionadas a la atención requerida por el alumno en su contexto educativo.
- ❖ Realizar propuestas extraordinarias de flexibilización del periodo de escolarización.
- ❖ Diseño de adaptaciones curriculares.
- ❖ Adoptar propuestas de diversificación curricular.
- ❖ Establecer un trabajo de colaboración entre profesionales y profesores.
- ❖ Determinar recursos y apoyos específicos.
- ❖ Realizar la orientación escolar y profesional al término de la escolaridad concluida como primaria, secundaria, taller laboral, etc.

Por tanto, es de suma importancia que los profesores conozcan cómo aplicar una evaluación psicopedagógica a los alumnos con sospecha de discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales, para que identifiquen qué es lo que sabe el alumno (conocimientos), cómo interactúa en el salón de clases con el profesor y sus compañeros, en su familia y la comunidad, y a su vez, se realicen estrategias de intervención, a partir de adecuaciones curriculares e instrumentando estrategias en la planeación del profesor para facilitar el aprendizaje de los alumnos en su contexto social, considerando sus características propias. Además, permite al docente detectar a otros alumnos con la misma discapacidad y sobre todo, involucrarse adecuadamente y en pro de su proceso enseñanza – aprendizaje.

Calvo (2001) y Gómez (1998) señalaron además, que la evaluación psicopedagógica tendrá que basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, el docente, con sus compañeros de grupo, la escuela y con la familia; es necesario reunir la información obtenida del alumno que sea relevante para dar respuesta educativa a sus necesidades. Los principales aspectos a considerar son: el contexto del aula, la escuela, el ambiente social y familiar, el estilo de aprendizaje del niño, sus intereses, motivación para aprender y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas (SEP, 2006).

A continuación se presentan las características principales de una evaluación psicopedagógica, considerando lo señalado por García, Escandón y Fernández (2000), Ruiz (1987) y Verdugo (1995):

- ❖ Datos personales: datos generales del niño evaluado y de sus padres como el nombre completo, edad, fecha de nacimiento, tipo de escuela que asiste, nivel y grado que cursa. Con relación a los padres se incluye domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación. Estos datos servirán para la identificación del niño, comparar su edad con la cronológica y su escolaridad, así como conocer sobre la preparación de los padres, de la cual a veces depende el tipo de estimulación que ha recibido.
- ❖ Motivo de evaluación. Es necesario destacar aquí la razón por lo que se determinó evaluar al niño. La información obtenida permite identificar el tipo de instrumentos que será más conveniente aplicar y el tipo de información que habrá de investigar.
- ❖ Apariencia física. Es importante registrar los rasgos físicos del niño como la estatura, peso, color, textura de la piel, la postura y la locomoción si es necesario especificarlo. Las características identificadas deben ser indicadores sobre el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que tiene en su persona, la atención que recibe de sus padres.
- ❖ Conducta durante la evaluación. Se registran las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación, sobre todo si éstas no fueran las más apropiadas y se piensa que de alguna forma pudieron haber interferido con los resultados. También es necesario observar y registrar la actitud, comportamiento, interés y cooperación que mostró el alumno ante las tareas asignadas y la relación que tuvo con el evaluador; además se sugiere señalar el compromiso por los padres y el mismo niño en la asistencia y puntualidad a cada una de las sesiones de evaluación
- ❖ Antecedentes de desarrollo. Se revisan los siguientes aspectos: embarazo (deseado, planeado, estado físico y emocional de la madre, abortos, condiciones económicas).
- ❖ Competencia curricular. Se refiere al conjunto de capacidades previstas en el currículo que el alumno tiene en el momento de la evaluación como: comprensión y expresión oral, solución de problemas considerando los propósitos educativos que le corresponden

acorde al grado que cursa comparándola con su grupo de compañeros, además se debe identificar su potencial de aprendizaje, en otras palabras modificar las ayudas pedagógicas que el alumno recibe (condiciones de enseñanza) y observar si, con estas modificaciones, sigue igual o por el contrario varía.

- ❖ Estilo de aprendizaje. Se refiere al cómo aprende, cuáles son sus preferencias respecto a agrupamientos y materiales, cómo son sus periodos de atención, cuáles son las estrategias de aprendizaje que emplea, el canal de percepción más predominante (visual, auditivo y kinésico) y la motivación.
- ❖ Historia previa de desarrollo. Antecedentes de desarrollo, control de esfínteres, marcha y lenguaje, etc.
- ❖ Evaluación del desarrollo. Se evalúan los aspectos emocionales, cognitivos, motores y la competencia comunicativa lingüística.
- ❖ Evaluación del contexto familiar y social. La interacción del alumno con su familia y la comunidad, lo que permite tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la salud, actitudes y hábitos en los estudios: a) las características personales y relaciones sociales ya que es fundamental identificar la percepción que la familia tiene acerca de la forma de ser su hijo, sus expectativas, así como de las relaciones sociales que establece el fuera del contexto escolar; b) el grado de autonomía considerando los cuidados fisiológicos en los más pequeños hasta el desenvolvimiento en el barrio en el caso de los mayores; c) el juego y ocio para conocer las preferencias y gustos del niño en sus actividades. Con esta información, la familia aporta la evolución del niño, es decir, las constantes y los cambios más significativos que se han dado a lo largo de su crecimiento y escolarización.

#### *El docente de aula regular en la evaluación*

Los docentes realizan evaluaciones de manera constante: por ejemplo revisando las libretas de sus alumnos, aplicando exámenes impresos, por lo que es de suma importancia saber el cómo y para qué sirve evaluar a la diversidad de alumnos que se tienen en las aulas. Alegre (2000) mencionó que los profesores de educación primaria deberán realizar evaluaciones

mediante las actividades realizadas, que reflejen los contenidos básicos adquiridos. Las actividades permiten detectar los conocimientos previos del tema trabajado, además el progreso experimentado sobre conceptos, procedimientos, actitudes y su grado de adquisición. Dentro de la programación del aula, se debe determinar del modo más explícito y funcional el qué, cómo y cuándo se va enseñar y evaluar, en el contexto de un aula determinado con un alumno concreto como son los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Es necesario realizar una evaluación inicial como un primer paso del proceso a seguir con los alumnos con necesidades educativas especiales (Alegre, 2000) a partir de su documentación legal, carpeta individual, entrevistas con tutores y profesionales. El referente serán los contenidos básicos que fueron planificados en el ciclo anterior, pero puede haber alumnos que disponen de adecuaciones curriculares individuales las que sirven como antecedente para efectuar una evaluación inicial. En muchos casos, será necesaria una evaluación complementaria del desarrollo (cognitivo, lingüístico, socio afectivo) donde podrán colaborar los servicios internos (docentes, especialistas dentro de la escuela) y externos (servicios médicos, terapias etc.). Posteriormente, es necesario hacer un análisis de la evaluación inicial para definir la presencia de discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, para poder llegar a la conclusión de que el alumno precisa de un apoyo de ciclo significativamente diferente al de su grupo.

Por tanto, la evaluación inicial permite: a) determinar las necesidades educativas especiales; b) realizar los ajustes necesarios en la programación de centro; c) diseñar la programación de ciclo ajustada a las necesidades detectadas; d) servir para la programación de aula; y e) detectar si el alumno presenta necesidades educativas especiales y si es necesario elaborar unas adecuaciones curriculares individuales.

De la misma forma, Giné (2000) mencionó que los profesores tienen que evaluar el proceso de aprendizaje y no sólo las realizaciones finales o puntuales. El punto de partida es diferente para cada alumno: hay que identificar los logros alcanzados; el ritmo de aprendizaje ya que es propio de cada uno; analizar el logro del objetivo, el proceso y realizar evaluaciones específicas para atender la diversidad de alumnos. En este sentido y

para el mismo Giné, la función del docente en la evaluación de la discapacidad y las necesidades educativas especiales de sus alumnos es imprescindible: orienta sus actividades y en específico la detección y la canalización adecuada y oportuna de las necesidades de los niños; la apreciación de las dificultades y habilidades de aprendizaje; la valoración del proceso de integración social del alumno y de su relación con el grupo; la participación de la familia en su educación; el análisis de las posibilidades que éste muestra en las diferentes áreas curriculares; y su respuesta ante diferentes procedimientos de aprendizaje.

Puigdellívol (2003) señaló que la evaluación dentro de la integración educativa es un medio para facilitar el conocimiento del propio progreso, detectar los factores que lo facilitan o que lo perjudican y establecer las medidas para potenciarlo y es un componente curricular a adaptar cuando se presentan alumnos cuyas dificultades les impiden alcanzar los niveles de aprendizaje que muestran sus compañeros. De las diferentes actividades que el docente debe realizar, la evaluación es una de las que mayor dificultad ha representado en su labor educativa debido a (SEP, 1999):

- ❖ Confusión en su significado, en muchos casos el término es usado como un sinónimo de medición; también se confunde entre acreditación y evaluación. Si los alumnos tienen una calificación de seis son promovidos, pero esto no significa que realmente hayan aprendido o asimilado los contenidos evaluados.
- ❖ La consideran como la aplicación de instrumentos y no como un proceso complejo y permanente que requiere mayor profundización.
- ❖ Muchos consideran que evaluar es asignar una calificación.
- ❖ Por lo regular, se miden conocimientos terminales y no como parte del proceso enseñanza - aprendizaje.
- ❖ Jiménez (2006) reiteró que es importante que el profesor de la escuela regular, lleve a cabo la evaluación diagnóstica de su grupo e identifique el nivel de competencia curricular en el que se encuentra, desarrolle habilidades, observe e investigue sus conocimientos y formas de relacionarse de los alumnos y con base en ello ajuste la programación a las necesidades del mismo; cabe mencionar que durante este proceso

los profesores pueden detectar a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, así como aquellos que presentan una capacidad por arriba de su grupo. La colaboración entre maestros de educación especial y regular, es uno de los pilares de la enseñanza en la intervención para cubrir las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, por lo que es necesario definir a la intervención.

## Intervención

### *Definición*

Una definición de intervención debe ser amplia completa y mínimamente debe incluir (Adelman y Taylor, 1994):

- ❖ Todos los resultados considerando aquellos que no son benéficos.
- ❖ Las condiciones que son problemáticas y no problemáticas.
- ❖ Una variedad de sistemas: personas, ambientes o ambos.

Lo anterior, reconoce que no siempre se obtienen resultados favorables en la intervención, debido a que las personas forman parte de un contexto y hay situaciones que no se encuentran a su alcance o consideradas en el programa de intervención, por lo que es necesario revisar las siguientes definiciones. Para Adelman y Taylor (1994) la intervención:

Es intencional y produce resultados a través de procesos planeados. Los resultados intencionados incluyen mantenimiento, cambio (desarrollo, mejoramiento) o transformación con respecto a condiciones problemáticas o no de los sistemas (persona, ambiente o ambos). Además del proceso planeado, las transacciones no planeadas ocurren. El proceso combinado puede o no producir resultados intencionados o no intencionados, también algunos resultados pueden ser negativos. (p. 70)

De acuerdo con Suran y Rizzo (en Adelman y Taylor, 1994, p. 69), la intervención es un término general que apunta a “la aplicación de habilidades profesionales para mantener o mejorar el potencial de los niños para lograr un desarrollo saludable de todos sus procesos incluyendo, los factores no planeados”. Para Guajardo (1998), la intervención se refiere a la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales, que se debe iniciar cuando se detecten las necesidades, cualquiera que sea su edad o haya una posible

discapacidad o alguna otra dificultad. Hernández (2007 p. 30) señaló a la intervención, como “un proceso intencional que requiere un cambio; se puede intervenir en las personas para producir cambios en su conducta, emocionales, educativos, etc”.

Ruiz (2005, p. 2) definió a la intervención como “una estrategia puesta en acción cuyo proceso – objeto se intenta mejorar o cambiar en un contexto sociocultural determinado bajo expresiones singulares de la voluntad o el deseo de las personas o instituciones que inciden multifactorialmente en él y es un mecanismo para incluir a las personas con necesidades educativas con o sin discapacidad en los ámbitos escolar familiar, laboral, comunitario y social”. En síntesis: la intervención es un proceso intencional que debe considerar el contexto sociocultural y que implica la aplicación de habilidades profesionales, con el fin de favorecer un desarrollo saludable que considere tanto las habilidades de la persona como los resultados favorables y desfavorables de las problemáticas presentadas.

#### *La intervención psicopedagógica*

Dentro del contexto escolar se realiza la intervención psicopedagógica que contribuye a dar respuestas en el proceso enseñanza – aprendizaje, por lo que debe ser adaptada a las necesidades, de ahí que es de suma importancia definirla (Castillo, 2006):

La intervención psicopedagógica, se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de acciones encaminadas a modificar las situaciones de desadaptación, dificultades en el aprendizaje de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar atendiendo sus necesidades educativas especiales. (p. 25)

La intervención psicopedagógica contribuye a dar soluciones a los problemas y previene que aparezcan otros, se realiza en los centros educativos para que la enseñanza y la educación sea más adaptada a las necesidades de los alumnos y a la sociedad en general (Hernández, 2007). Álvarez y Bisquerra (1998), definieron a la intervención psicopedagógica como un proceso de ayuda continua a las personas, que implica: a) que todos los profesionales participen; b) que se intervenga en las personas durante su ciclo de vida; c) puede ser educativa, vocacional y personal; d) en la mejora del proceso enseñanza – aprendizaje; e) atención e intervención a las necesidades educativas especiales; f) se

procura involucrar a profesores, padres y a la comunidad; y g) seguimiento de las intervenciones educativas.

### *El papel del docente de aula regular en la intervención*

Dentro de sus funciones, los docentes intervienen en su aula para propiciar las actividades pedagógicas, disponer o mantener el orden o realizar acciones para recuperar la atención y estimular la participación de sus alumnos. Sin embargo, se les ha dificultado la tarea de integrar a los alumnos con discapacidad intelectual, posiblemente debido a su falta de formación ante las necesidades existentes.

De acuerdo con López y Montes (2006), los maestros pocas veces están preparados para educar a niños y niñas con discapacidad. La primera reacción puede provocar desconcierto, ya que el personal docente no sabe cómo tratar a sus alumnos por el desconocimiento acerca de la discapacidad que presentan y por el miedo a cómo enfrentar esta situación, sintiendo que no cuentan con los elementos específicos suficientes para brindar una atención educativa de calidad. Este miedo, es producto de la concepción que tienen acerca de la discapacidad, debido a la cercanía o lejanía de ella; los docentes añadieron López y Montes, atraviesan por un proceso de adaptación que inicia con la negación de sus potencialidades para hacer frente a esta situación; después descubren sus habilidades y recuperan los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida profesional.

Puigellívol (2003) mencionó que los docentes han tenido una formación selectiva, por lo que les resulta difícil admitir que una de sus tareas es atender aquellos alumnos que por alguna discapacidad o por otras causas, muestran dificultades para el aprendizaje y los profesionales, como los psicólogos, profesores de educación especial, audición y lenguaje están más preparados que ellos para atender a dichos alumnos, por lo que olvidan que: a) se trata de alumnos de educación regular; y b) la mejor manera de superar sus dificultades es integrarlos, adecuadamente al grupo.

En una encuesta realizada y referida en el Informe Warnock (en Brennan, 1988) en las escuelas secundarias regulares de 91,527 alumnos, 12,807 eran considerados niños con necesidades educativas especiales. El 54% estaban en colegios donde se intentaba cubrir

sus necesidades especiales y en el 33% de los casos, se consideraba que estas necesidades estaban resueltas. En la mayoría de estas escuelas visitadas, los docentes tuvieron incertidumbre en cuanto a los fines, objetivos, y los métodos, y se realizaban ligeras modificaciones en sus planes de trabajo. En particular, una escuela ofrecía compasión y cordialidad a los alumnos con necesidades educativas especiales, ellos se sentían contentos pero sus limitaciones y necesidades eran ignoradas y no se les ofrecían experiencias realistas en su aprendizaje. Además, Cope y Anderson (en Brennan, 1988) al estudiar la interacción con el currículo para niños con discapacidad física en las escuelas primarias regulares, encontraron lo siguiente: a) la ausencia de apoyo a los profesores; b) falta de planeación de trabajo; y c) mínima atención a las evaluaciones del currículo.

Diversos autores como Aclé (2000), Mares (2006) Sánchez (2007) y Varela (2006), realizaron investigaciones sobre la función que realizan los docentes de primaria regular en la intervención de alumnos con necesidades educativas especiales y se obtuvieron los siguientes resultados:

Aclé (2000) encontró que los profesores del estado de México en Temoaya, reconocen su falta de preparación para enseñar a niños con problemas de aprendizaje, en particular los docentes de primer grado de primaria reportaron un 20% de alumnos con estas dificultades, encontrándose que:

- ❖ Formaban en una fila a los que se les dificultaba aprender pero les daba una hora de clase extra para regularizarlos.
- ❖ El maestro creía que gritándoles aprenderían más y lograría controlarlos.
- ❖ El docente que les brindaba clases sabatinas a aquellos que mostraban problemas.

En el mismo estudio de Aclé (2000) se señaló que los docentes se sienten solos, porque saben que deben sacar adelante a los niños, pues no tener reprobados es importante para el programa de carrera magisterial; pero también reconocen, que no es fácil porque los padres no colaboran cuando son ellos los que fuera de la escuela, forman hábitos en los niños para mantener la atención y estudiar. Ello coincide con lo señalado por Schemelkes (1995) quien encontró que el maestro deposita los problemas fuera del aula, adjudica la responsabilidad

del fracaso escolar a los padres y no es consciente de los mecanismos a través de los cuales él mismo es partícipe del rezago.

Varela (2006), analizó la actitud hacia la posible integración de niños con discapacidad intelectual a la educación regular de doscientos profesores de escuelas primarias incorporadas al Programa de Escuelas de Calidad del Distrito Federal y encontró lo siguiente:

- ❖ Una actitud positiva por parte de los profesores (hombres y con pocos años de servicio) que sí han trabajado con estos niños en la primaria regular.
- ❖ Los que no han participado en la atención de ellos, están en desacuerdo, mostrando indisposición a darles clases, y rechazan el hecho de que la mejor opción para el niño es la primaria regular.

En cuanto a la participación del docente en la intervención de las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; se encontró que solamente se concretan a tener al niño dentro del salón de clases aparentemente de la misma forma que cualquier otro alumno, tratando de cubrir objetivos de tipo académico (Castillo, 2006).

Mares (2006), investigó la perspectiva y cotidianidad de la integración educativa en dos escuelas primarias regulares en el Distrito Federal; la población se conformó por directores de primaria, profesores, padres de familia y personal de una USAER; los resultados obtenidos respecto a los profesores de primaria fueron: a) al 17.40% les generó miedo y angustia el no saber qué hacer en la primera vez que estuvieron ante la presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales; b) 56% tuvo que adaptarse y sobrellevar la situación porque no le queda de otra; y c) 26.08% buscaron alguna formación para hacer frente a la atención e intervención de estos alumnos fuera de su horario y producto de su propia iniciativa y recursos, ya que sus respectivas autoridades no les brindaron apoyo.

Sánchez (2007) al analizar dos casos de alumnos de cuarto grado que presentaban necesidades educativas especiales en una primaria regular del estado de México, sin servicio de USAER, encontró que estos niños no son intervenidos adecuadamente debido a tres circunstancias específicas en los docentes: a) la falta de preparación profesional, lo que

demonstró una incompetencia ante este tipo de problemas; b) que no detectan las necesidades educativas especiales; y c) que los recién egresados de las escuelas normales aunque cursen una materia de necesidades educativas especiales durante un semestre, tampoco conocen el apoyo requerido para cubrir las necesidades pedagógicas de estos niños.

A partir de los estudios revisados, se encuentra que:

- ❖ Los profesores no tienen la preparación académica adecuada para cubrir las necesidades de los alumnos con discapacidad.
- ❖ Muchos no reciben apoyo de sus autoridades tanto para la detección como para la intervención de estos alumnos.
- ❖ Los docentes reconocen la necesidad de recibir capacitación sobre la atención de la discapacidad de sus alumnos.

## Capítulo 2: Programa de evaluación – intervención para el docente del aula regular

### *Objetivo general*

Diseñar e instrumentar un programa de evaluación – intervención dirigido a docentes de primaria regular para promover su participación en la evaluación psicopedagógica y atención de alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada.

### *Objetivos particulares*

1. Identificar los conocimientos básicos sobre educación especial con que cuentan los docentes de aula regular, antes y después de la intervención.
2. Caracterizar la práctica del docente de aula regular, antes y después de la intervención.
3. Lograr que los docentes de aula regular a partir de las actividades realizadas en el programa, participen activamente en la evaluación psicopedagógica de alumnos con sospecha de discapacidad intelectual.

### *Método*

#### *Contexto y Escenario*

A continuación se presenta un panorama del estado de México, del Municipio de Chimalhuacán y de la Escuela primaria donde se realizó el presente trabajo.

#### *Estado de México*

El estado de México está conformado por 125 municipios; tiene una extensión territorial de 21 419 km<sup>2</sup>, lo que constituye el 1.1% del territorio nacional. El Perfil Básico del estado de México (2004) menciona, que la población ha aumentado en los últimos años ocupando el 13.96% en el ámbito nacional (Tabla 4). De acuerdo con datos del Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Gobierno del Estado de México (Estado de México, 2000), las tasas de crecimiento más altas de la población en el estado se reportan en municipios como el de Chimalhuacán, que de 1990 a 1995, fue de 9.85%, el índice de mortalidad general en este mismo municipio para 1990, fue de 4.0, disminuyendo en el siguiente quinquenio a 3.3.

Tabla 4

*Población demográfica del estado de México, 2000-2004*

| Habitantes | Año  |
|------------|------|
| 13 096 686 | 2000 |
| 13 543 313 | 2001 |
| 13 989 940 | 2002 |
| 14 433 308 | 2003 |
| 14 669 557 | 2004 |

*Nota.* De Perfil Básico del estado de México, 2004.

La educación en el estado de México, se encuentra conformada por la educación básica, media superior y superior, la educación primaria es esencialmente formativa y tiene como propósito: “contribuir al desarrollo armónico de la personalidad del alumno para que ejerza con plenitud sus capacidades, fomente el amor a la patria; a las instituciones y símbolos patrios y domine los instrumentos fundamentales de la cultura” (Estado de México, 2005a).

Con relación a la educación especial en el estado de México, en 1996 se reorientaron sus servicios conforme a la política de la integración, planteando estrategias de acción que consideran el *currículum* de educación regular para la atención de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, teniendo como propósito operar el programa de Integración Educativa a través de dos servicios: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que ofrecen una respuesta educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad favoreciendo su integración a través de orientar docentes y padres de familia. En la actualidad, funcionan en este estado 131 USAER con 1058 plazas operativas, dando atención a 103 Municipios; la estructura se conforma por un director, cinco docentes de aprendizaje, un docente de lenguaje y un trabajador social. Este servicio, se encuentra en un proceso de consolidarse para responder al compromiso de atención a la diversidad. El proceso de atención que se constituye en USAER, se conforma por las siguientes etapas (Estado de México, 2005a):

- ❖ Información y sensibilización. Su propósito es lograr la aceptación, participación e interés de directivos, docentes y padres de familia.
- ❖ Evaluación Psicopedagógica. Busca elementos en los contextos escolares, familiares, sociales y del desarrollo, para posibilitar junto con el profesor de grupo el diseño de un programa de intervención.
- ❖ Intervención. Incluye las estrategias para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos en forma interdisciplinaria.
- ❖ Seguimiento. Se observa el desempeño escolar, social y familiar del alumno en atención; en caso de no superar sus necesidades educativas especiales o bien presente otras, se realiza una intervención adicional.
- ❖ Canalización. Se busca el apoyo de servicios complementarios proporcionados por el sector salud u otras instituciones similares.

Por otra parte, los Centros de Atención Múltiple son instituciones que ofrecen educación básica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales pero que por sus características, no se han integrado a escuela regular o bien, están en proceso de hacerlo. En el estado de México (2005a) funcionan actualmente 71 CAM beneficiando a 103 Municipios, dando atención a 2 990 alumnos con 411 plazas docentes operativas; se constituye por un director, docentes de grupo en los niveles de preescolar y primaria, un equipo de apoyo técnico que se compone de un psicólogo, un docente de audición y lenguaje, un trabajador social, y en algunos casos un especialista en trastornos neuromotores. Además, y de acuerdo con el estado de México (2005a), el 10% de C.A.M ofrecerá la capacitación prelaboral para aquellos alumnos que no accedan al *currículum* o egresan buscando proporcionar elementos para integrarse a una vida social y productiva.

El proceso de atención de este servicio, se desarrolla a través de las siguientes etapas:

- ❖ Información y sensibilización. Ha tenido impacto logrando el interés en el proceso educativo de padres, comunidad, directivos y docentes al conocer el propósito de la atención brindada.

- ❖ Evaluación inicial. Se conforma de la detección y determinación de las necesidades educativas especiales involucrándose todo el equipo de apoyo, actualmente en el 96% de los casos se realiza desde un enfoque multidimensional.
- ❖ Intervención. Se da por la participación interdisciplinaria eficientando el proceso.
- ❖ Canalización. Existen casos de alumnos que deben recibir otro tipo de apoyos y deben ser canalizados a otras instituciones que cubran sus necesidades.
- ❖ Seguimiento. Realizar la observación del alumno que ha sido promovido, certificado, o integrado a la escuela regular.

Respecto al estado de México, se presentan los siguientes datos, donde se encuentra un porcentaje de 1.4 personas con discapacidad y un porcentaje no definido de un 5% de un total de 13 096 686 habitantes, prevaleciendo la discapacidad motriz (45.2%), visual (23.8%), mental (17.5%), auditiva (15.4 %), lenguaje (4.5%) y otras 1.2%; la escolaridad de los que presentan discapacidad, es de 4.5 años promedio (INEGI, 2000).

#### Chimalhuacán.

El municipio de Chimalhuacán (Lugar de los Poseedores de Escudos o Rodelas junto al Lago), limita al norte con el municipio de Texcoco, al sur con los municipios de La Paz y Nezahualcóyotl; al oriente con Chicoloapan e Ixtapaluca y al poniente con Nezahualcóyotl. Cuenta actualmente con una extensión con 46.61 km<sup>2</sup>, lo que representa el 0.2% de la superficie del estado de México; su distancia aproximada a la capital del estado de Toluca, es de 122 kilómetros (Chimalhuacán, 2003). El Censo General de Población y Vivienda efectuado por el INEGI (2000), menciona que existían en el municipio un total de 490 245 habitantes, de los cuales 242 320 son hombres y 247 925 mujeres; esto representa el 49.4% del sexo masculino y el 50.6% de femenino.

A partir de la información señalada por Alonso (2001), las principales características del municipio son:

- ❖ Está constituido por 35 localidades y cuenta con un total de 12 356 habitantes que hablan una lengua indígena, lo que equivale al 3.4% de la población total de la entidad, siendo las lenguas que más se hablan el mixteco, náhuatl, zapoteco, otomí, mazahua y totonaca entre otras. La tasa de crecimiento media anual del municipio 1990-1995, fue del orden de 9.85%. Por otra parte, el índice de mortalidad general,

en 1990 fue de 4.0 disminuyendo en el siguiente quinquenio a 3.3. En forma similar, la tasa de mortalidad infantil en 1990 fue de 39.9, descendiendo en 1995 a 36.4. El ligero descenso que se da en ambos casos, se debe a una mejoría en las condiciones de vida así como a la atención médica.

- ❖ La población económicamente activa del municipio representa el 27.56%, el 1.39% labora en el sector primario, del total del territorio solamente el 27% de la superficie se destina a la actividad agropecuaria, encontrándose que hay tierras de riego y de temporal. El maíz y frijol constituyen los cultivos fundamentales; otros, en pequeñas proporciones en las áreas de riego, son la alfalfa, lechuga, calabaza, zanahoria, rábano y acelgas. Aún subsiste la crianza de animales de diferentes especies, hay granjas avícolas y establos lecheros.
- ❖ El 42.01% de la población se dedica al sector secundario como es la reparación de televisores, modulares, planchas, sillas, ventiladores, escritorios y refrigeradores incluso la elaboración de alimentos como mermelada, leche, queso, así como la refinación de petróleo, la generación de energía eléctrica. El lomerío del cerro del Chimalhuachi, se encuentra provisto de materiales útiles para la construcción como tepetate y tezontle de los que hay rojo y negro, también hay industrias; se registra escasa actividad industrial contándose con pequeñas empresas, como fábricas que producen tabicón y tubos de concreto, láminas de cartón, estopa, hilados, fibras y tejido en general, velas, figuras de resina, artículos de plástico, poliductos y sus derivados, sombreros de fieltro, molienda de nixtamal, elaboración de tortillas y estructuras metálicas.
- ❖ El 53.14% de la población realiza actividades del sector terciario como son el comercio, el establecimiento de mercados no ha logrado un desarrollo a la medida de las necesidades de los consumidores, ya que se erigen en áreas insuficientes, son insalubres y su oferta está reducida a productos elementales. En esta región, se cuenta con 47 mercados públicos. Los 5 104 pequeños comercios establecidos, en su mayoría son tiendas de abarrotes, verdulerías, tortillerías y expendios de pan; también en este sector hay personas que laboran en medios de transporte, bancos y comunicaciones.

De acuerdo con información de Chimalhuacán (2000), éste se encuentra en la región socioeconómica "C" en donde los salarios mínimos son los más bajos a nivel nacional, es decir, el salario mínimo general fue de \$43.30 y en la zona C de \$42.11 (CONASAMI, 2004). En el mismo documento de Chimalhuacán (2000), se indica que, a) la mayoría de la población, tiene sus empleos fuera del municipio; b) la emigración es mínima, sin embargo, la inmigración es alta, debido a su cercanía con el Distrito Federal; c) este lugar, representa una oportunidad para el desarrollo de las familias provenientes de diferentes partes de la República que pretenden mejorar sus condiciones de vida, lo que de acuerdo con sus habitantes, se relaciona con el valor de los terrenos.

En cuanto al aspecto educativo, el INEGI (2000) menciona que, en el municipio de Chimalhuacán existe un índice de 6.6% de analfabetismo entre la población de 15 años y más, de un total de 291 662 habitantes. En forma paulatina se ha multiplicado la oferta educativa, así como las modalidades e instalaciones. Actualmente, la población puede acceder a la educación desde el nivel preescolar hasta el medio superior o el profesional medio. Se carece de universidades; para cursar este nivel, los estudiantes deben trasladarse a las ciudades próximas como Texcoco, Nezahualcóyotl, México o Toluca (Alonso, 2001).

Chimalhuacán, cuenta con escuelas primarias Federales (Servicios Educativos Integrados al Estado de México), Estatales y Particulares; a continuación se presenta el total de escuelas en el municipio.

Tabla 5

*Escuelas primarias en el municipio*

| Sostenimiento                            | Total |
|--|-------|
| Estatales                                | 132   |
| Servicios Integrados al Estado de México | 42    |
| Particulares                             | 17    |
| Total                                    | 191   |

*Nota.* De Estadísticas primaria, SEP, 2000d.

En la Tabla 5 se observa, que la mayor parte de la educación (69%), es cubierta por el nivel Educativo Estatal, 22% por los servicios federales y 9% por parte de las particulares: hay un total de 117 706 alumnos, 4 429 maestros y 402 colegios. En cuanto a la educación básica, existen 108 925 alumnos, 3 828 maestros y 354 escuelas; de esta

forma, se calcula la existencia de 28 alumnos por maestro, 308 alumnos y 11 maestros por escuela (Estado de México, 2000). Así mismo, existen dos Centros de Atención Múltiple y una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de sostenimiento estatal; para las escuelas federales, sólo hay dos USAER, una indígena y no hay CAM.

De acuerdo con el estado de México (2005b), se calcula que en el municipio, el 10% de la población, casi 85 mil personas padece algún tipo de discapacidad, por tal motivo la demanda para atender esta problemática es muy grande; desdichadamente, los centros especializados están demasiados lejos, y si a ello se añan los escasos recursos económicos con que cuenta la población, es casi nula la atención que se les puede ofrecer.

En el año 2005, en el municipio se inauguró un Centro de Rehabilitación e Integración Social (CRIS), centro regional que tiene la capacidad para atender a 50 mil personas y cuyo objetivo principal, es la oportuna detección, prevención, rehabilitación e integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad (estado de México, 2005b). Atiende padecimientos como parálisis cerebral, discapacidad por fracturas o amputaciones, dislalia, dislexia, diversos síndromes, secuelas de poliomielitis, ceguera y sordera. Actualmente se atienden a 750 personas con alguna discapacidad en los diferentes rubros como son terapia física, lenguaje, ocupacional, servicios médicos generales, medicina en rehabilitación, pediatría, neurología, ortopedia, braille entre otras. Inclusive se atienden a personas de los municipios de Nezahualcóyotl, Chicoloapan, Ixtapaluca y La Paz.

#### Escuela Primaria

La escuela está ubicada en Chimalhuacán. Tiene una antigüedad de 22 años, perteneciente a los Servicios Integrados al Estado de México, lo que corresponde al sostenimiento Federal.

En la escuela se imparten clases en el turno matutino (8:00 a 12:30 hrs.) y en el turno vespertino de las 13:30 a las 18:00 p.m., de 1° a 6°. Dentro del espacio físico de ésta, se ubican las direcciones de los dos turnos, 20 salones, la supervisión de la zona, un salón de cómputo, una sala de usos múltiples, dos cooperativas (una por turno), bodega,



“Aplicación de estrategias didácticas que fomenten la formación valoral en los alumnos”, para dar respuesta a las necesidades de actualización relevantes (Programa Anual de Actualización 2004-2005):

- ❖ Estrategias de la lectura, conocimiento de los libros de rincón de lecturas.
- ❖ Estrategias didácticas que fomenten la formación valoral en los alumnos.
- ❖ Estrategias en la comprensión lectora, propiciando la formación valoral en los alumnos.
- ❖ Adecuaciones curriculares de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La escuela primaria en su turno vespertino, ingresó al Programa de Escuelas de Calidad, en el ciclo escolar 2004-2005, además los grupos de 5° y 6° se beneficiaron con el Programa Escuela Digna en el mes de Diciembre del 2004, contando con una computadora, cañón y enciclopedia.

Población educativa, Ciclos escolares 2001 al 2005.

En la escuela hay alumnos de 1° a sexto grado, y en cada grupo existe un profesor titular, que imparte los planes y programas vigentes; los niños de 4° a 6°, reciben clases de computación, y de 1° a 6° de inglés y educación física, éstas dos últimas materias reciben cada una aportación económica de \$2.00 por parte de los padres de familia. En la Tabla 6 se presenta el total de alumnos y docentes en cuatro ciclos escolares, turno vespertino.

La Tabla 6 muestra que, a través de cuatro ciclos escolares en el turno vespertino, se ha presentado un incremento de alumnos totales en la escuela; y que en el primer ciclo, han existido hasta ocho grupos, lo que no se ha presentado en el 2° ni en el 3er ciclo. Cabe señalar que a partir del ciclo escolar 2003-2004, hubo un cambio de docente a otra zona y que no lo reemplazaron, lo que originó la reducción de profesores en la escuela.

Es clara la disminución de alumnos inscritos de 1° a 6° en los ciclos escolares 2001-2002 y 2002-2003. Sin embargo, lo anterior ya no se aprecia en los dos ciclos escolares siguientes, lo que puede estar influenciado, por que la escuela imparte la materia de inglés y computación, que en otras primarias no se ofrece, además de que es una escuela

de calidad, desde el ciclo 2004 – 2005. Al considerar los datos de alumnos totales inscritos en cuatro periodos escolares (Tabla 6), resulta importante identificar cuántos de ellos presentan necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad. Los datos oficiales (Tabla 7), señalan que sólo se registra un 3.11% de discapacidad intelectual (leve y moderada) y visual (alumno con cataratas), en estos cuatro ciclos escolares (1.72% en mujeres y 1.38% en hombres).

Tabla 6  
*Alumnos y docentes en la escuela primaria en cuatro ciclos escolares*

| Grado escolar   | Ciclos escolares |        |                  |        |                  |        |                  |        |
|-----------------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|------------------|--------|
|                 | <u>2001-2002</u> |        | <u>2002-2003</u> |        | <u>2003-2004</u> |        | <u>2004-2005</u> |        |
|                 | Total            | Grupos | Total            | Grupos | Total            | Grupos | Total            | Grupos |
| <b>Alumnos</b>  |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |
| 1°              | 123              | 4      | 105              | 4      | 96               | 3      | 139              | 4      |
| 2°              | 105              | 4      | 103              | 4      | 126              | 4      | 110              | 3      |
| 3°              | 98               | 3      | 97               | 3      | 98               | 3      | 94               | 3      |
| 4°              | 82               | 3      | 90               | 3      | 82               | 3      | 72               | 3      |
| 5°              | 79               | 3      | 84               | 3      | 103              | 3      | 93               | 3      |
| 6°              | 78               | 3      | 81               | 3      | 81               | 3      | 92               | 3      |
| Total           | 565              | 20     | 560              | 20     | 586              | 19     | 600              | 19     |
| <b>Docentes</b> |                  |        |                  |        |                  |        |                  |        |
| 1°              | 4                | 4      | 4                | 4      | 3                | 3      | 4                | 4      |
| 2°              | 4                | 4      | 4                | 4      | 4                | 4      | 3                | 3      |
| 3°              | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      |
| 4°              | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      |
| 5°              | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      |
| 6°              | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      | 3                | 3      |
| Otros           | 1                | 1      | 1                | 1      | 1                | 1      | 1                | 1      |
| Total           | 21               | 21     | 21               | 21     | 20               | 20     | 20               | 20     |

*Nota.* Evaluaciones finales de la escuela primaria USAER, 2001 - 2005.

Para el ciclo 2001-2002, se reporta el .36% de alumnos con discapacidad; para el año 2002-2003, el .89%, para 2003-2004, el 0.86% y para el 2004-2005 el 1%. Hay que señalar también, que hay alumnos con necesidades educativas especiales que continúan

en la escuela; por ejemplo el alumno de 2° del ciclo 2002-2003 es el mismo que se indica en 2° en el siguiente periodo y en 3° en el 2004.2005; o la alumna de 4° que pasa a 5° en el ciclo 2003-2004 al 2004-2005.

Tabla 7  
*Alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en cuatro ciclos escolares*

| Grado escolar            | Ciclos escolares |       |                  |       |                  |       |                  |       |
|--------------------------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|
|                          | <u>2001-2002</u> |       | <u>2002-2003</u> |       | <u>2003-2004</u> |       | <u>2004-2005</u> |       |
|                          | Hombre           | Mujer | Hombre           | Mujer | Hombre           | Mujer | Hombre           | Mujer |
| Discapacidad intelectual |                  |       |                  |       |                  |       |                  |       |
| 1°                       |                  |       |                  |       |                  |       |                  | 1     |
| 2°                       |                  |       | 1                |       | 1                |       |                  |       |
| 3°                       | 1                | 1     |                  |       |                  |       | 1                |       |
| 4°                       |                  |       | 1                | 2     |                  | 1     |                  |       |
| 5°                       |                  |       |                  |       | 1                | 2     |                  | 1     |
| 6°                       |                  |       |                  |       |                  |       | 1                | 2     |
| Discapacidad visual      |                  |       |                  |       |                  |       |                  |       |
| 3°                       |                  |       | 1                |       |                  |       |                  |       |
| Total                    | 1                | 1     | 3                | 2     | 2                | 3     | 2                | 4     |

*Nota.* De Evaluaciones finales de la escuela primaria, USAER, 2001 - 2005.

Docentes y directivo, ciclo escolar 2004-2005.

En la escuela, hay 21 docentes y un director, un supervisor, y tres apoyos técnicos. Cuatro profesores atienden 1er grado; y de 2° a 6°, hay tres docentes por grado. A continuación se presenta la Tabla 8 de los datos generales de los profesores que imparten clases en la escuela primaria.

En la Tabla 8, se muestran los datos de la planta docente: la mayoría eran del género femenino. En general: la mayoría eran casados; con hijos; con edades entre 27 y 56 años; habitaban en el estado de México; tenían estudios de normal básica; el 52.3% tenía una antigüedad entre 10 y 19 años; 33.2% ha ingresado al programa de carrera magisterial; y 47.5% han trabajado en la escuela de 10 a 19 años.

Tabla 8

*Datos generales de los profesores de la escuela primaria del ciclo escolar 2004-2005*

| <b>Profesores</b>                     |                                |           |           |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----------|-----------|
| Características                       | Total                          | Hombres % | Mujeres % |
|                                       | Sexo                           |           |           |
|                                       | 21                             | 33.3      | 66.6      |
|                                       | Estado civil                   |           |           |
| Casados                               | 17                             | 19        | 61.8      |
| Con hijos                             | 16                             | 19        | 57        |
| Sin hijos                             | 5                              | 14.2      | 9.5       |
|                                       | Edad (años)                    |           |           |
| 27-29                                 | 1                              |           | 4.7       |
| 30-39                                 | 8                              | 19        | 19        |
| 40-49                                 | 7                              | 4.7       | 28.5      |
| 50-56                                 | 5                              | 9.5       | 14.27     |
|                                       | Domicilio                      |           |           |
| Chimalhuacán                          | 7                              | 9.5       | 23.7      |
| Otros municipios del Estado de México | 7                              | 9.5       | 23.7      |
| Distrito Federal                      | 6                              | 14.2      | 14.2      |
| Tlaxcala                              | 1                              |           | 4.7       |
|                                       | Preparación académica          |           |           |
| Normal Básica                         | 12                             | 14.2      | 42.8      |
| Lic. en Educación Primaria            | 7                              | 19        | 14.2      |
| Normal Superior                       | 2                              |           | 9.5       |
|                                       | Antigüedad laboral (años)      |           |           |
| 1-9                                   | 4                              | 14.2      | 4.7       |
| 10-19                                 | 11                             | 9.5       | 42.8      |
| 20-29                                 | 4                              | 9.5       | 9.5       |
| 30-32                                 | 2                              |           | 9.5       |
|                                       | Carrera magisterial            |           |           |
| Sí                                    | 7                              | 4.7       | 28.5      |
|                                       | Años de laborar en la primaria |           |           |
| 1-9                                   | 10                             | 23.7      | 23.7      |
| 10-19                                 | 10                             | 9.5       | 38        |
| 20-22                                 | 1                              |           | 4.7       |

*Nota.* De Plantilla de Personal, por Gobierno del estado de México, SEIEM, 2004 - 2005, pp. 1-2.

La mayoría de los profesores labora en el turno matutino en el sistema federalizado, dos de ellos en escuelas estatales, uno trabaja dando clases en una primaria particular. En cuanto al directivo cabe indicar que, es del sexo masculino, de 43 años, casado con tres hijos, que radica en el Distrito Federal; tiene 23 años trabajando en la SEP y su antigüedad laboral en la escuela primaria es de cuatro años, su grado máximo de estudios es la normal básica y está incorporado al programa de carrera magisterial.

#### Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

La USAER, brinda servicios desde hace nueve años en el sector de Chimalhuacán; esta unidad no está ubicada en la escuela bajo estudio. El servicio que se ofrece es a través del personal que la conforma: nueve docentes frente a grupo, una psicóloga, un trabajador social, un apoyo administrativo y un directivo. En el periodo escolar 2004-2005, esta unidad atendió cinco zonas del sector.

Respecto a la preparación académica de su personal, tres docentes y el directivo tienen maestría concluida en educación especial, educación y planeación educativa; los demás son licenciados, en psicología, preescolar, pedagogía y español. Hay licenciados especialistas en problemas de aprendizaje y en neuromotores, un técnico en trabajo social y asistente técnico administrativo, dos de ellos están estudiando una licenciatura relacionada con el ámbito de la educación. El directivo y una docente están incorporadas al Programa de Carrera Magisterial. De las 13 personas que participan en esta unidad, 8 tienen otro trabajo, tres de ellos en USAER, tres en CAM, uno como maestro de primaria particular y un maestro en la UNAM. Su antigüedad laboral como trabajador de la SEP va de 2 a 19 años; y en la USAER de Chimalhuacán, es de 9 a años a 8 meses.

Así mismo, sólo cuatro personas que conforman la USAER son solteros, los demás son casados, viudas o divorciado; seis de ellos viven en el Distrito Federal, seis en el estado de México (Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Texcoco y en los Reyes, La Paz) y uno en Cuernavaca, Morelos.

### *Participantes*

Participó un total de seis profesores frente a grupo (cinco mujeres y un hombre), del turno vespertino, quienes en promedio tenían en sus grupos a 1 alumno con discapacidad intelectual y a 2 con necesidades educativas especiales. De los seis profesores; dos de ellos atendían grupos de 1°; uno estaba a cargo de un grupo de 3°; otro de 5° y dos maestros daban clases a 6°. No pertenecían al personal de USAER. A continuación, se presentan las características de dichos profesores.

**Tabla 9**  
*Datos generales de los profesores participantes*

| <b>Profesores</b>                     |                                       |         |         |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------|---------|
|                                       | Total                                 | Hombres | Mujeres |
|                                       |                                       | %       | %       |
|                                       | <b>Sexo</b>                           |         |         |
|                                       | 6                                     | 17      | 83      |
|                                       | <b>Estado civil</b>                   |         |         |
| Casados                               | 6                                     | 17      | 83      |
| Con hijos                             | 5                                     | 17      | 66      |
| Sin hijos                             | 1                                     |         | 17      |
|                                       | <b>Edad (años)</b>                    |         |         |
| 27-29                                 | 1                                     |         | 17      |
| 30-39                                 | 2                                     |         | 34      |
| 40-49                                 | 2                                     |         | 34      |
| 50-56                                 | 1                                     | 17      |         |
|                                       | <b>Domicilio</b>                      |         |         |
| Chimalhuacán                          | 2                                     |         | 34      |
| Otros municipios del estado de México | 3                                     | 17      | 34      |
| Tlaxcala                              | 1                                     |         | 17      |
|                                       | <b>Preparación académica</b>          |         |         |
| Normal Básica                         | 3                                     | 17      | 34      |
| Lic. en Educación Primaria            | 2                                     |         | 34      |
| Normal Superior                       | 1                                     |         | 17      |
|                                       | <b>Antigüedad laboral (años)</b>      |         |         |
| 1-9                                   | 1                                     |         | 17      |
| 10-19                                 | 3                                     |         | 51      |
| 20-29                                 | 2                                     | 17      | 17      |
|                                       | <b>Carrera magisterial</b>            |         |         |
| sí                                    | 1                                     |         | 17      |
|                                       | <b>Años de laborar en la primaria</b> |         |         |
| 1-9                                   | 1                                     |         | 17      |
| 10-19                                 | 4                                     | 17      | 51      |
| 20-22                                 | 1                                     |         | 17      |

*Nota.* De Plantilla de Personal del ciclo escolar 2004-2005 de la escuela primaria.

La Tabla 9 muestra los siguientes datos:

- ❖ El 83% de los participantes eran mujeres y sólo el 17% hombres.
- ❖ Todos los participantes eran casados.
- ❖ El 83% tenía entre 1 y 3 hijos.
- ❖ La participante más joven era mujer con 27 años y el mayor, hombre con 56 años; las edades de los demás fluctuaron entre 39 y 44 años.
- ❖ El 51% contaba con estudios de normal básica.
- ❖ La antigüedad laboral se ubicaba entre 1 y 22 años; el 51% entre 10 y 19 años.
- ❖ Solamente una mujer (17%) estaba incorporada al programa de carrera magisterial.
- ❖ La antigüedad en la escuela primaria es a promedio de 10 años para el sexo femenino (51%).
- ❖ 85% de los participantes vivía en el estado de México; específicamente el 34% en Chimalhuacán.
- ❖ Todos los participantes tenían doble jornada de trabajo frente a grupo; 33% de ellas, laboraban en el turno matutino en la misma escuela; 33% en otras escuelas del municipio; y otro 33% en educación primaria del Distrito Federal (Iztapalapa).

Las características de los seis alumnos que fueron evaluados por los 6 docentes, eran:

- ❖ Género, edad y grado escolar cursado. Eran 5 niñas y 1 niño, con edad promedio de 11 años (Rango = 6 a 13 años); 3 cursaban 6°, una niña 5°, otra alumna 3° y otra 1°.
- ❖ Antecedentes escolares. Aunque la mayoría asistió al jardín de niños regular, también habían repetido algún grado en la primaria. Dos de los alumnos, asistieron de forma temporal a un CAM; pero sus padres decidieron inscribirlos en primaria regular, debido a que empezaron a imitar conductas inadecuadas (sonidos guturales, señas y berrinches), les quedaba retirada la escuela y notaban un retroceso en su aprendizaje.
- ❖ Apariencia física. Tres alumnos tenían peso y estatura mayor a la esperada para su edad, dos de ellos, se presentaban limpios a la escuela; dos niños utilizaban lentes,

eran de baja estatura, otra menor era delgada, utilizaba frenos y tenía secuelas de paladar hendido.

- ❖ Salud. De acuerdo con los padres, la salud de sus hijos era: dos los reportaron como sanos; otra tenía obesidad y su padre (médico) la atendía; otra tenía problemas constantes en la garganta, su peso y estatura era menor a las niñas de su edad, y no recibía atención médica; un menor presentaba miopía y era atendido por una institución pública (IMSS); otra alumna estaba siendo atendida en el servicio de psiquiatría del IMSS por su discapacidad.
- ❖ Para el periodo escolar 2004 – 2005, cuatro de los niños contaban con un diagnóstico realizado entre 1997 y 2004 por instituciones de salud (IMSS, INCH) o un neurólogo particular; en el diagnóstico, se indicaba la presencia de discapacidad intelectual, se priorizaban los aspectos clínicos, se centraba en el niño y no presentaba información para que los docentes aplicaran en sus aulas estrategias de intervención educativa; además, había una nula información acerca de la competencia curricular del niño ante los planes y programas de estudio. Los otros dos diagnósticos, se realizaron en el ciclo escolar 2003- 2004 por USAER, e indicaban la presencia de discapacidad intelectual y las medidas para su atención. Ningún diagnóstico especificaba el grado de discapacidad.
- ❖ Cuatro niños recibieron del ciclo escolar 2001-2002 a inicios del 2004-2005, atención por USAER; sin embargo el apoyo terminó a partir del aumento en la demanda de atención, y porque los maestros de aula se involucraban muy poco en el aprendizaje de estos niños.
- ❖ Tres alumnos concluían su escolaridad primaria en el ciclo escolar 2004 - 2005 y aún la escuela no conocía sus fortalezas y debilidades en el aspecto educativo, que les permitiera continuar en la secundaria o recibir una capacitación laboral acorde a sus habilidades.

### *Herramientas*

Las herramientas utilizadas fueron:

1. Expedientes escolares de los menores con sospecha de discapacidad intelectual.

2. Estadísticas oficiales de la escuela (2001 – 2005), para identificar la cantidad de alumnos inscritos y docentes, por grado y ciclo escolar.
3. Diseño de un programa de evaluación – intervención dirigido a los docentes de aula regular para la atención de alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada (Apéndice A). En total consistió de nueve sesiones. Se utilizaron para la evaluación y la intervención, materiales diseñados, otros modificados y otros más que ya habían sido publicados o diseñados, mismos que se incluyen en el apéndice.
4. Registros de observación.

#### *Procedimiento*

El presente trabajo se realizó bajo una metodología cualitativa, asimismo fue de tipo descriptivo porque se buscó evaluar los conocimientos y las prácticas del profesor de aula regular para la detección del alumno con discapacidad intelectual. El investigador fue el recurso de la medición, por lo que el análisis de los datos fue inductivo y realizado con palabras, las cuales fueron organizadas en categorías para realizar contrastes o comparaciones (Roque, 2001).

De acuerdo con Calvo y Martínez (2001), la metodología cualitativa es pertinente para realizar la evaluación psicopedagógica debido a que: a) es continua, se refiere a procesos, pues se utilizan los resultados evaluados como reguladores y orientadores del proceso; b) se evalúa para mejorar considerándose como una guía para reajustar planes, programaciones, funciones, proyectos y procesos; c) dispone de referentes e instrumentos como son las capacidades u objetivos de los periodos escolares a las que se aplica la evaluación; d) la mayoría de las herramientas es conveniente que las elaboren los docentes para comprobar su validez y eficacia para cada situación concreta; y por último e) tiene que ser individualizada, al fijar objetivos para los alumnos partiendo de su situación inicial.

La necesidad de llevar a cabo el presente programa dirigido a los profesores de aula, surgió también debido al aumento de alumnos con discapacidad intelectual (cinco niños inscritos durante el ciclo escolar 2003 – 2004, aumentando a 6 en 2004-2005 con discapacidad además de 14 con necesidades educativas especiales), y a la necesidad de la escuela por corroborar y especificar sus diagnósticos: Cabe señalar que en este último periodo escolar, se presentó en la escuela el índice más alto de asistencia de niños con

discapacidad intelectual en los últimos cuatro años (Tabla 7); asimismo se encontró la inquietud de los profesores en cuanto a verificar si realmente presentaban esta discapacidad, y a saber cómo tratarlos, enseñarlos, evaluarlos y apoyarlos en su aprendizaje desde el aula, considerando a los menores y a sus padres. De ahí, que el programa se realizó también a partir de las inquietudes, intereses y motivación de los profesores sobre el tema, así como la necesidad de darles herramientas para que puedan participar junto con otros profesionales, en la evaluación psicopedagógica.

Se solicitó el consentimiento del directivo de la escuela, para llevar cabo el programa con los profesores de aula a cargo de los alumnos registrados con discapacidad intelectual y se llegaron a acuerdos sobre los días y horarios para realizarlo. Se platicó con los profesores acerca de la realización del programa y de la importancia de su participación, momento en que accedieron y se conformó el grupo. Para el diseño del programa, se jerarquizaron las temáticas conforme a las necesidades identificadas en la evaluación de los participantes, la revisión de la bibliografía y la elaboración de las herramientas.

El programa tuvo en total nueve sesiones, aplicado en cuatro meses durante el ciclo escolar de la SEP, 2004 – 2005, en el que intervinieron seis docentes dentro de su horario de trabajo vespertino, así como el coordinador del programa. Las primeras seis sesiones (1 de evaluación y 5 de intervención teórico – prácticas), se realizaron durante diez horas; cada sesión duró dos horas. Estas sesiones, se realizaron en forma grupal dentro de la misma escuela: había diez mesas grandes, veinticinco sillas, tres sillones, un librero, una televisión, una videgrabadora, dos archiveros, un rotafolio con pizarrón blanco, y material didáctico diverso; el espacio era amplio y facilitó la realización de las actividades. Durante estas sesiones, se realizaron diversas dinámicas para reforzar lo revisado y para que se sensibilizaran sobre las temáticas abordadas.

Después de las 6 sesiones grupales, hubo 2 más, las cuales fueron prácticas y se realizaron durante cuatro horas de forma individual con cada profesor y un alumno con sospecha de discapacidad intelectual; en estas sesiones, los docentes caracterizaron a los alumnos y a sus familias. En general, el tiempo invertido por el coordinador del taller para realizar las dos sesiones prácticas individuales con los seis profesores, fue de 24 horas. Posteriormente, se realizó una última sesión con cada docente, para que

participara en la reunión de trabajo con otros profesionales (el coordinador del programa, la psicóloga y el trabajador social de USAER) así como los padres del alumno, para realizar una evaluación psicopedagógica real.

La evaluación del programa fue cualitativa; al inicio se buscó identificar los conocimientos básicos sobre educación especial y práctica docente, a partir de un cuestionario (Apéndice A1). Durante las cinco sesiones teórico – prácticas grupales, la evaluación de los participantes fue a partir de observaciones, registros en la minuta, planteamientos de dudas por los participantes y de preguntas por el coordinador, lo que llevó a reforzar los contenidos, ya sea al retomar la temática en la sesión o al inicio de la siguiente.

Las sesiones prácticas individuales fueron evaluadas a partir de que los profesores pudieran determinar las características de los seis alumnos, sus familias y participar en la reunión de trabajo con el grupo de profesionales y padres de familia para realizar la evaluación psicopedagógica, establecer las conclusiones de la evaluación y las sugerencias de intervención. La observación se realizó a lo largo de todo el programa; después de concluido éste y durante cuatro meses, se realizaron observaciones en las aulas de los docentes que participaron, para identificar los efectos del programa en su práctica docente.

Posterior al programa, los profesores de aula regular se acercaron al coordinador del mismo para ampliar la información adquirida, para aclarar dudas sobre la práctica en su salón, y para hacer diversos comentarios sobre lo aprendido. De igual forma, profesores de aula que no participaron, buscaron apoyo y asesoría del coordinador del programa, sobre diversas temáticas como caracterización de aula, ritmos de aprendizaje y características de sus alumnos.

Los resultados, se organizaron a partir de las siguientes categorías de análisis.

1. Conocimientos básicos del docente sobre educación especial. Incluye los saberes del docente de aula regular antes y después de la intervención, acerca de la discapacidad, las necesidades educativas especiales, y las adecuaciones curriculares, que contribuyen a la atención del alumno con requerimientos de educación especial y en particular, del que presenta discapacidad intelectual.

2. Práctica docente en el aula regular. Apunta a los aspectos y a las acciones antes y después de la intervención, de los profesores de aula para transmitir los contenidos del *curriculum* a los alumnos con o sin discapacidad y favorecer su proceso enseñanza-aprendizaje.
3. Participación en la evaluación psicopedagógica: refiere a las actividades que realizan los docentes de aula regular, a partir de los conocimientos que poseen tanto para caracterizar a los alumnos con sospecha de discapacidad intelectual como a sus familias, que les permite participar en el establecimiento de las conclusiones respecto al menor y su familia y las sugerencias de intervención.

## Resultados y Discusión

### Categoría 1. Conocimientos básicos sobre educación especial

Se presentan los conocimientos básicos de los docentes de aula regular, antes y después de la intervención, sobre educación especial: definición de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales; tipos de discapacidad; los factores que influyen en los alumnos para que presenten dificultades en su aprendizaje; las características que presentan los alumnos con discapacidad intelectual; el papel del docente en la evaluación psicopedagógica; y conceptualización de las adecuaciones curriculares, cómo se realizan.

Hay que señalar, que es de suma importancia conocer los conocimientos de educación especial que tienen los profesores, ya que éstos contribuyen a la actitud que mantengan hacia las personas con discapacidad, su compromiso y participación en el proceso de enseñanza, la aplicación de estrategias que favorezcan el aprendizaje de estos menores y mayores posibilidades para su integración educativa.

Respecto a la *definición de la discapacidad*, los participantes se refirieron a la deficiencia, incapacidad, falta de capacidad, situación especial u otro como problema, que no permite “rendir al 100%” para realizar actividades, aprendizajes o sentirse bien. También como parte de la definición, se mencionó a la discapacidad intelectual, a la motora, auditiva, a los problemas de aprendizaje o a la visual. Las definiciones de los participantes comparándolas con la referencia bibliográfica (Molina, 2003), se sitúan en un aspecto médico, encontrándose en común la deficiencia del individuo (física e intelectual), lo cual es contrario a lo que la SEP propone al priorizar un modelo educativo. Como ejemplo de una definición que toma como referencia la normalidad de las personas, se tiene:

Son posturas, cualidades muy diferentes a una persona normal, son también deficiencias físicas e intelectuales de la persona.

Con la intervención, los participantes pudieron precisar más su definición de discapacidad, considerando los aspectos pedagógicos de los alumnos con una discapacidad intelectual al identificar su competencia curricular teniendo como referente los planes y programas de la SEP (1993) y los estilos y ritmos de aprendizaje en la realización de la evaluación psicopedagógica.

En relación con la *definición de las necesidades educativas especiales*, se identificó que los profesores no sabían qué eran éstas; señalaron que eran las personas, el educando o los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad “para lograr salir adelante”, o bien se definió como adecuaciones, escuelas o atención:

Son las adecuaciones que requieren las personas con discapacidad o que no pueden aprender para acceder al aprendizaje.

Son escuelas que apoyan a los alumnos con problemas de discapacidad o problemas de aprendizaje.

La atención que necesitan algunos niños para lograr su conocimiento completo.

Ningún participante anotó que las necesidades educativas especiales refieren al alumno que presenta mayores dificultades que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que determina el *currículum* que le corresponde por su edad ni tampoco indicaron la necesidad de utilizar apoyos adicionales. También es necesario mencionar que las necesidades educativas especiales, no siempre van acompañadas de discapacidad, como lo señalaron.

A partir de la intervención, los docentes pudieron definir las necesidades educativas especiales, entendiendo que los alumnos son los que las presentan y que en ocasiones no van acompañadas de una discapacidad. Además, diferenciaron los conceptos de discapacidad y necesidades educativas especiales y empezaron a utilizar apoyos adicionales como el uso de material concreto y la aplicación de estrategias didácticas como el trabajo en equipos.

En cuanto a los *tipos de discapacidad* que los profesores mencionaron antes de la intervención, se tiene que principalmente sus respuestas incluyeron a la discapacidad intelectual, seguida de la motora, auditiva, los problemas de aprendizaje y lenguaje; ellos sabían de su existencia, por tener un familiar con alguna de éstas, por haber leído algún material donde se mencionaban o por alguna plática recibida por SEP. Sin embargo, no se mencionaron otras discapacidades como el autismo y el déficit de atención por ejemplo; de ahí que es necesario que los docentes de aula regular, conozcan que existen diversos tipos de discapacidad (Garrido y Santana, 2002), ya que éstas pueden presentarse en sus aulas y entre los niños que asisten a la educación primaria regular.

Con la intervención y a partir de materiales concretos, los docentes conocieron y diferenciaron los tipos de discapacidad más frecuentes como la intelectual, la motora, la visual y la auditiva.

Respecto los *factores que influyen en los alumnos para que presente dificultades en su aprendizaje*, los profesores señalaron básicamente aspectos de los niños, como su lenguaje, falta de conocimientos básicos, aislamiento, el no saber escribir, el lento aprendizaje y los problemas en la comprensión y psicomotricidad. Ninguno mencionó el factor ambiente escolar en que se educa al estudiante, la interacción que mantienen los docentes con su grupo o su pasividad en la atención de los alumnos dentro del aula; por ejemplo la metodología empleada, la organización y planeación deficiente utilizada por el profesor o hasta las actitudes e interacción que mantiene con el alumno (Dore, Wanger y Brunet, 2002). Ninguno mencionó que los factores de los alumnos, la escuela, los profesores y la familia intervienen y se influyen unos a otros para originar dichas dificultades.

Influye su lenguaje, ya que comprende lo que le digo y me contesta escribiendo lo que quiere decir.

Con la intervención, los docentes consideraron y se sensibilizaron respecto a los tres factores que propician la aparición de las necesidades educativas especiales y a su contribución en las mismas. En sus aulas, se observó una participación activa y más comprometida en el aprendizaje de estos alumnos, ya que les prestaban más atención, buscaban diversificar el aprendizaje, crear actividades donde pudieran tocar, oler, oír, etc, además de que propiciaban la interacción con sus compañeros.

Para todos los participantes, la *discapacidad influye en su aprendizaje*, pero no pudieron señalar por qué ni tampoco qué necesidades educativas especiales podían presentarse; es importante que los profesores sepan que puede afectar los procesos de lectura, escritura y comprensión, y hasta cuestiones como agarrar el lápiz y recortar, repercutiendo en su aprendizaje (Smith, 1999).

A partir de la intervención, los docentes pudieron detectar características de los alumnos con discapacidad, como: falta de retención a largo plazo, dificultades en la adquisición y consolidación de la lectoescritura y en la motricidad gruesa y fina.

De acuerdo con los participantes, las *características que presentan los alumnos con discapacidad intelectual* son: no retienen conocimientos, no comprenden, presentan bajo rendimiento o no rinden igual que un alumno “normal”, lo que refiere al empleo de etiquetas para la persona con un todo y no a un rasgo de la misma en relación al aprendizaje:

Bajo rendimiento en cuestión de que no captan los conocimientos que se les dan en clase, se les dificulta asimilar.

Los docentes, no cuentan con una idea clara de cuáles son las características de estos alumnos, ya que sólo consideran los problemas en la comprensión, la memoria y las calificaciones reflejadas en el rendimiento; no incluyeron en su definición otras peculiaridades como las mencionadas por Smith (1999): solución de problemas y generalización. Además, nunca se plasmaron en sus comentarios los referentes a la adaptación, como el cuidado de sí mismo, la vida en casa, las habilidades sociales (e.g. la comunicación), uso de los recursos de la comunidad, el manejo de sí mismo, su salud, seguridad, tiempo libre ni trabajo. Que el profesor conozca las diversas características del menor con discapacidad intelectual, tanto en los aspectos intelectuales como adaptativos, es importante para identificarlos tempranamente y para que se puedan planear y aplicar estrategias de atención a través de las diversas asignaturas, que contribuyan a su normalización y vida independiente.

A partir de la reflexión, los docentes encontraron la conveniencia de conocer tanto las habilidades académicas funcionales como las adaptativas de sus alumnos con discapacidad intelectual, y posteriormente pudieron identificarlas y las consideraron en la realización de la evaluación psicopedagógica.

Referente a la *conceptualización de las adecuaciones curriculares*, los profesores no pudieron definir las o lo hicieron de forma imprecisa (como expediente o como actividades del alumno o para qué sirve), incluyendo únicamente lo relacionado con el alumno, lo que deja de lado sus acciones para fomentar la adquisición de nuevas habilidades o aprendizajes (Ricci, 1998):

Expediente, llevar en orden las actividades que el alumno va realizando para ver el grado de avance que el alumno realiza.

A las actividades que presenta el alumno manifestándolos anteriormente a la actualidad.

Son aquellas que nos da a conocer el objetivo, motivo por la cual debemos conocer los antecedentes de la persona.

Hay que señalar que definir las adecuaciones curriculares como expediente, posiblemente se relacione con el hecho de que en la escuela se le pide al profesor de grupo que incluya los exámenes, el acta de nacimiento y la boleta del ciclo escolar anterior, en un fólder que se llama carpeta o expediente. De igual forma, los profesores desconocían la existencia de adecuaciones de acceso, que también favorecen a los alumnos con discapacidad intelectual, como rampas, condiciones de los baños, edificios, aulas, pasamanos, etc.

Con la intervención, los docentes precisaron la definición de adecuaciones curriculares, pudieron realizar las que corresponden a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación y se concientizaron respecto a la importancia de su papel en la misma, y que ellos al estar diariamente en contacto con los alumnos con discapacidad, pueden identificar sus habilidades y debilidades, así como aportar información sobre éstas al equipo interdisciplinario, cuestiones básicas en la elaboración de dichas adecuaciones.

En cuanto a *cómo se realizan las adecuaciones curriculares*, la mitad de los profesores no contestaron, porque no sabían qué eran o porque asumían que no necesitan realizarlas, lo que remite a la falta de capacitación e interés para conocer sobre educación especial, a qué tan adecuadas son las acciones que realiza para responder a las necesidades de sus alumnos, al impacto en sus alumnos y a su falta de involucramiento y compromiso hacia la atención de la población con discapacidad en la escuela regular.

Los participantes que contestaron, mencionaron que las adecuaciones se realizan evaluando a la persona o bien, se llevan a cabo por medio de un expediente actualizado, anexando o eliminando actividades y solicitando el apoyo a los padres de familia, para conocer los antecedentes del niño, ayudarlo en sus actividades y para observar si se logran los objetivos; sin embargo, ninguno indicó que dichas adecuaciones incluyen tanto la

evaluación del menor, como la planeación del maestro para adecuarlos a las características del menor y necesidades identificadas.

Estas respuestas, dejan de lado que las adecuaciones curriculares se realizan tomando en cuenta las necesidades educativas especiales del alumno, las características de la escuela, la provisión de recursos factibles y la existencia de adecuaciones en el acceso y en los elementos del *currículum* (Ricci, 1998). Durante la intervención, los docentes pudieron percatarse principalmente, que una de las maneras de efectuar las adecuaciones curriculares, es considerar primero a un alumno en específico, partir de sus fortalezas y debilidades, trabajar los contenidos a un nivel de complejidad acorde a éstas, diseñar y utilizar material concreto, y evaluarlo acorde a sus características y objetivos planteados. De igual forma, se dieron cuenta que se requiere realizar ajustes en la metodología del docente y una evaluación continua, que permita ver los avances o dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesores que tenían alguna noción acerca de lo que eran las adecuaciones curriculares, señalaron que *como docentes necesitan realizarlas* para los alumnos con discapacidad y que éstas les permitirían darles apoyos especiales, conocer sus antecedentes, detectar sus conocimientos y observar los objetivos que han sido o no adquiridos; sin embargo, aceptaron que no saben cómo realizarlas.

Quienes indicaron que los docentes no participan en la evaluación psicopedagógica, y no sabían qué eran las adecuaciones curriculares, indicaron que no necesitan realizarlas pues no cuentan con la experiencia ni los conocimientos para ello. Es importante señalar, que todos profesores de primaria regular que tienen en sus grupos alumnos con discapacidad intelectual u otra, tienen que realizar las adecuaciones curriculares necesarias, porque son los responsables de enseñarlos, de que aprendan y de que se integren efectivamente, en su grupo, relacionándose con sus compañeros (Puigdellivol, 2003). Después de la intervención, en la práctica real pudo constatarse que todos los docentes realizaron las adecuaciones curriculares en la metodología al utilizar diferentes agrupamientos en el aula, diversos materiales concretos y en la evaluación de los alumnos con discapacidad intelectual.

## Categoría 2. Práctica docente

Se incluyen los aspectos y las acciones del docente de aula reglar, antes y después de la intervención con sus alumnos con o sin discapacidad: reglamento y reglas del salón; aspectos que benefician el proceso enseñanza – aprendizaje; metodología; canal de percepción para la presentación de sus clases; uso de estrategias y recursos didácticos; importancia de los conocimientos previos de los alumnos; comunicación; trabajos en equipo; apoyo de los alumnos más avanzados a los menos avanzados; considerar el ritmo de sus alumnos para realizar las actividades escolares; evaluación de los trabajos de sus alumnos; y actividades en pro del aprendizaje.

Identificar la práctica educativa del docente (metodología, estilo de enseñanza etc.), permite adaptarla a los estilos de aprendizaje de los alumnos y a las condiciones reales de enseñanza como personales, materiales que beneficien el aprendizaje del menor, así como guiar al profesor sobre cuáles son las acciones que realiza que favorecen determinados objetivos (Méndez, 1999). También es importante motivar a los profesores a la reflexión y análisis de su práctica que conlleven a un proceso de auto evaluación, que les lleve a una formación permanente; además puede ayudarlos a encontrar caminos para que desarrollen sus destrezas profesionales, e identifiquen su potencial para darle una orientación adecuada y por último les permite analizar sobre su desempeño; finalmente a las instituciones educativas, les favorece ver su funcionalidad, organización, las fortalezas y debilidades en el desempeño académico (Castillo, 2006).

En relación *al reglamento del salón*, la mayoría de los docentes lo realizaban ellos mismos al inicio del ciclo escolar, señalando que si los niños lo elaboraran, harían lo que ellos quisieran; además solamente una vez lo revisaban. Después de la intervención se observó que la mayoría de los docentes habían elaborado un reglamento conjuntamente con sus alumnos en forma de cartel, el cual era retomado diariamente. De acuerdo con el docente, desde que se elaboró este reglamento habían disminuido los conflictos entre los niños, se entendieran más entre ellos y seguían más fácilmente las responsabilidades y reglas tanto en el salón como en la escuela. Es necesario resaltar, que las reglas son las acciones esperadas y prohibidas en el salón; son los debes y no debes de la vida escolar y tienen que

ser congruentes con los de la escuela, por lo que es importante que los estudiantes conozcan el reglamento del colegio y el del profesor para que planeen las acciones propias (Woolfk, 1999).

Respecto a *las reglas* que los docentes establecían en su grupo, se encontró antes del programa, que un tercio de ellos regañaban a sus alumnos constantemente, no cumplían con los castigos anunciados a los niños y éstos no los obedecían. Después de la intervención se encontró que todos los participantes elaboraron su reglamento de manera clara y además lo retomaron en sus clases de forma constante; además, los docentes presentaban a sus alumnos, ejemplos de conductas apropiadas así como las sanciones al no respetar el reglamento. Se observó que los alumnos empezaron a adquirir hábitos de higiene, respeto y obediencia. Ello refiere a la importancia de que los profesores desde el inicio, establezcan reglas claramente definidas, las apliquen y que sean positivas (e.g. mantener limpio el salón en lugar de no tirar basura), lo que puede ayudar a establecer buenas relaciones con los alumnos (UNESCO, 1993).

Referente a los *aspectos que pueden beneficiar el proceso enseñanza – aprendizaje* de los alumnos, las opiniones de los docentes fueron diversas: la mitad de ellos consideraban los aspectos afectivos, como brindarles confianza y atención y los otros, los aspectos pedagógicos, como aplicar estrategias didácticas. Cabe señalar que un profesor prefirió no responder. Después de la intervención, se observó que la mayoría de los docentes tuvieron más contacto y atención con los alumnos con discapacidad y además aplicaron estrategias de enseñanza - aprendizaje en su grupo como emplear líneas de tiempo, relacionar las actividades pedagógicas con la vida cotidiana y utilizar imágenes. Se considera necesario que los profesores, utilicen las estrategias de enseñanza debido a que facilitan el aprendizaje de sus alumnos, sirven para controlar el trabajo en clase y ofrecen oportunidades para que los estudiantes reciban retroalimentación y repasen el conocimiento previo (Calvo y Martínez, 2001).

Es importante también, involucrarse en la enseñanza de los niños que presentan más dificultades en su aprendizaje, ya que al utilizar las estrategias de enseñanza - aprendizaje,

se beneficia a todo el grupo y no sólo a quienes tienen problemas para acceder al *curriculum* (SEP, 2000a).

En cuanto a *la metodología que utilizan los profesores en sus clases*, se encontró que la mayoría identificó al método deductivo – inductivo, global y al Mijares: otro docente señaló el constructivismo siendo éste un enfoque teórico (Coll, 1987) y el otro prefirió no contestar posiblemente debido a su desconocimiento. Posterior a la intervención, los docentes que habían podido identificar correctamente la metodología que utilizaban para impartir sus clases, trataban de relacionar los contenidos que impartían con varias asignaturas, por ejemplo en la materia de español y al enseñar un cartel a sus alumnos, los docentes lo relacionaban con un contenido de ciencias naturales, lo que refiere a tratar de globalizar los contenidos a partir de que estos métodos facilitan el aprendizaje (Wang, 1995). Los profesores que en la evaluación no sabían qué método empleaban, lograron identificarlo y llevarlo a la práctica.

Para conocer el canal de percepción que utilizaban predominantemente los docentes para impartir su clase, primero se buscó que ellos identificaran cuál era. Hay que señalar que antes de la intervención, ellos desconocían cuál era; con la intervención pudieron identificar la forma en que se les facilitaba procesar la información (SEP, CONALEP, 2001), encontrándose que en la mitad de ellos sus canales predominantes eran el auditivo seguido por el kinestésico. Después de la intervención, los docentes empezaron a trabajar actividades en el aula considerando los canales de percepción de sus alumnos y en particular, tomaron en cuenta el canal predominante de los niños con discapacidad para favorecer su aprendizaje. Hay que mencionar que es importante que los profesores enseñen a los estudiantes a reconocer su propio canal de percepción y mostrarles la manera de utilizarlo para asimilar mejor los contenidos; con la ejercitación constante del mismo, se esperaría que el aprendizaje se dinamice y se consolide (Velasco, 1996).

Así mismo, se afirma que el conocer los canales de percepción de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, permite al docente diversificar las estrategias de enseñanza en beneficio del aprendizaje.

En relación con el *canal de percepción para la presentación de sus clases*, se encontró que en la mitad de los participantes predominaba el canal de percepción auditivo y que por lo regular utilizaban la verbalización más que lo percibido visualmente, para dar instrucciones o revisar los trabajos. A partir de la intervención y de que todos los profesores identificaron su canal de percepción, así como la importancia de considerar y conocer el canal del mismo alumno, modificaron los recursos para el aprendizaje, utilizando además de lo verbal lo visual y concreto, como apuntes en el pizarrón y láminas.

En cuanto al *uso de estrategias didácticas en el proceso enseñanza – aprendizaje*, la mayoría de los docentes señaló que empleaba el trabajo en equipos, las exposiciones, los mapas conceptuales, el uso de las líneas de tiempo, las actividades recreativas (juegos y los cantos), además de recursos didácticos como libros y libretas. A partir de la intervención, se observó que todos los docentes utilizaban además de esas estrategias didácticas, otras como dar una introducción contextualizada al tema y realizar actividades de recreación, o que los alumnos más avanzados apoyen a los menos avanzados con o sin discapacidad. Cabe mencionar que el trabajo de los docentes, podría enriquecerse mayormente con otras estrategias didácticas como tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños, escribir los propósitos educativos, las ilustraciones, las preguntas intercaladas, el desarrollo de la memoria, tomar notas y el juego de roles (Universidad del Valle de México, 1994).

De acuerdo con la SEP – CONAFE (2000), si los docentes no cuentan con diversas estrategias de enseñanza - aprendizaje, buena parte de su labor educativa posiblemente estará regida por la inmediatez de las decisiones constantes a las que tienen que responder por intuición o rutina: no usar estrategias hace que el trabajo educativo se vuelva rutinario y poco provechoso. Cabe añadir, que realizar actividades musicales es una estrategia que facilita el aprendizaje de todos niños con o sin discapacidad (Sapon- Shevin, 1999).

Con referencia a la *utilización de los recursos didácticos*, la mayoría de los participantes señaló que ocupaban libros, en particular los del rincón SEP (cuentos, mapas y películas), y materiales concretos. A partir de la intervención los docentes valoraron los recursos que tenían a su disposición en la escuela y los emplearon para reforzar los contenidos y facilitar el aprendizaje: antologías, retroproyector, grabadoras, computadoras, rotafolios, cubo de

base 10, loterías de multiplicaciones, alfabeto móvil y el fijo, televisiones, radio, grabadoras y láminas. Es de suma importancia, que los docentes utilicen diferentes recursos para facilitar el aprendizaje de todos sus alumnos máxime para aquellos que presentan discapacidad, a fin de promover un mayor interés de los contenidos (Comes, 1992).

La forma de acomodar el mobiliario puede facilitar la interacción entre los niños o dificultarla, favorecer el trabajo en equipo y la comunicación, entre los menores con o sin discapacidad. Los profesores a partir de la intervención empezaron a mover las bancas para hacer círculos o las acomodaban en forma de U, ya que facilitaba la comunicación, el trabajo en grupos y el apoyo entre los alumnos. Se ha observado que la disposición del mobiliario puede propiciar un ambiente agradable en el aula y esto puede verse reflejado en el aprendizaje de los alumnos (Schelmekes, 1995).

Acerca de la *importancia que asignaban a los conocimientos previos de los alumnos* antes de iniciar un tema, la mayoría de los docentes utilizaba esta estrategia didáctica. Después de la intervención, todos preguntaban a sus alumnos qué sabían de un tema en específico, antes de impartirlo o realizaban una lluvia de ideas buscando que todos participaran. Hay que destacar la importancia de tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños, debido a que ello permite planear en base a los intereses y necesidades de sus alumnos (SEP, CONAFE, 2000).

En la evaluación y con respecto a la *comunicación*, todos los participantes indicaron que la promovían con sus alumnos en su tarea docente. Sin embargo, pudo observarse que la mitad de ellos, la promovían en la práctica cotidiana dentro de su grupo, en estos casos se observó que eran respetuosos, cariñosos y escuchaba a sus alumnos; que les explicaban por qué algo estaba bien o mal más allá de los contenidos del programa; que no los castigaban; que cuando trabajaban en equipo ellos formaban parte del equipo; que los niños le mostraban su afecto, y que los alumnos eran solidarios entre ellos. La comunicación tenían que ver con la percepción positiva que tenían de grupos y alumnos: participativos, solidarios, agradables, cumplían con sus tareas y el trabajo en clase, generosos y colaborativos.

Se observó que los otros docentes, no mantenían una comunicación eficaz en los grupos, pues usaban gritos y regaños constantes, los menores no respetaban las reglas ni al maestro y no se involucraba en aspectos más allá de los contenidos. Ellos percibían que sus estudiantes tenían mala conducta y que les faltaba atención por parte de sus padres. El que los participantes mencionaran los aspectos positivos de su grupo y alumnos, puede indicar de acuerdo con la UNESCO (1993) que tienen una buena relación con ellos, que logran mantener la disciplina y que gozan de una opinión favorable entre los menores y que los docentes que sólo identifican aspectos negativos, tienen dificultades para realizar un trabajo conjunto.

A partir de la intervención, se observó que la mayoría de los profesores empezaron a tener más comunicación con sus alumnos, trataban de acercarse más a ellos y disminuyeron los gritos y los regaños constantes, lo que impactaba en la atención e interés por aprender; ello remite a que un ambiente agradable, facilita el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del profesor (SEP, 2000b).

En cuanto a la importancia que otorgaban a la *realización de los trabajos escolares en equipo*, antes de la intervención la mitad de los profesores la utilizaba debido a que percibían que los alumnos se interesaban más por aprender a colaborar, se integraban, socializaban, les daba confianza, se motivaban más y se facilitaba la comunicación entre los pares. Con la intervención, se observó que la mayoría de los docentes realizaba las actividades pedagógicas en equipos, reforzando de forma verbal y continua, que todos tenían que trabajar y compartir sus ideas, lo que permitía que los niños interactuaran y compartieran opiniones. Trabajar en equipos, facilita el aprendizaje de los menores a quienes se les dificultan algunos contenidos, desarrolla la participación del grupo y sobre todo, facilita la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (Garrido y Santana, 2002; Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Referente a *propiciar que los alumnos más avanzados apoyen a los menos avanzados* en su grupo, antes de la intervención una minoría de profesores lo llevaba a la práctica. A partir de la intervención, se observó que más de la mitad de ellos promovían este apoyo en su grupo, sobre todo en la solución de problemas y en las asignaturas de ciencias naturales y

español; lo que promovía además, la convivencia y el apoyo moral entre los niños. Es necesario llevar a cabo esta estrategia, debido a que favorece la socialización entre los niños, permite el intercambio de opiniones en relación al aprendizaje y promueve una mejor percepción de los más avanzados hacia los otros (SEP - CONAFE, 2000; Villa y Thousand, 1999).

Respecto a que los profesores respeten el *ritmo de sus alumnos para realizar las actividades escolares*, la mayoría de ellos antes de la intervención, señalaron que tratan de respetarlo pero que se atrasan en los contenidos de enseñanza y luego se aplica la evaluación bimestral y se afecta el aprovechamiento escolar. A partir de la intervención, todos los docentes les daban más tiempo a sus alumnos para concluir las actividades escolares, pues reconocían que si no consolidaban los contenidos, éstos se atrasaban más y tenían más déficits en su aprendizaje. Es necesario que los profesores reconozcan la importancia de ser flexibles en el tiempo para realizar la tarea: cada niño tiene que tener tiempo de acabar sus trabajos, de cometer errores, de tantear, de repetir, en definitiva de construir sus aprendizajes (Coll, 1987).

En cuanto a los *aspectos que consideran para la evaluación de los trabajos de sus alumnos*, la mayoría de los docentes indicó en la evaluación, que tomaban en cuenta los exámenes, la participación y el trabajo realizado por el alumno, ya sea en clase o las tareas, revisando la ortografía, la limpieza, la legibilidad y el orden. En general, indicaron utilizar la evaluación sumativa y la diagnóstica por medio de exámenes, además de la formativa en sus trabajos en clase y tareas. Con base en la intervención, se observó que los docentes realizaban adecuaciones en la evaluación de los alumnos que presentaban discapacidad (tomaban más en cuenta los contenidos de procedimiento y los actitudinales); mientras que con los otros niños, consideraban al evaluar, la participación, los trabajos realizados en clase, el examen bimestral y las tareas.

Es benéfico que los docentes no sólo se enfoquen en el producto, sino también en el proceso del aprendizaje de los alumnos para identificar sus avances o dificultades en los contenidos de enseñanza y poder instrumentar otras actividades que refuercen los contenidos (Coll, 1987).

En relación con las *actividades en pro del aprendizaje* de los alumnos, antes de la intervención la mayoría de los profesores las enfocaron en el alumno: exposiciones “para que ellos lo interpreten a como lo entiendan” sin considerar cuáles eran las asignaturas que preferían; y uso de materiales de apoyo como recortes y hojas. A partir de la intervención, todos los docentes: establecieron comunicación y apoyo con los padres de familia; para el aprendizaje de los niños con discapacidad, les ponían actividades de las más sencillas a las más difíciles, utilizaban imágenes y explicaciones para que entendieran los temas y les brindaban indicaciones individuales; e identificaron y consideraron cuáles eran las asignaturas más y menos preferidas.

Ello apoya lo señalado por Chiu (1996) acerca de que los maestros deben tener los elementos teóricos y prácticos que les permitan favorecer el aprendizaje, partiendo de un contexto favorable que beneficie a los alumnos con o sin discapacidad; asimismo tienen que valorarse y reconocer su función y su papel como docentes que tienen en la enseñanza y en el aprendizaje de estos alumnos (Calvo y Martínez, 2001).

De las *actividades que los docentes realizan en pro del aprendizaje*, se encontró que antes de la intervención, todos consideraron que éstas han sido favorables para sus estudiantes con discapacidad intelectual, aunque como se ha señalado, no brindaban a sus alumnos el tiempo ni la atención necesaria para aprender ni los apoyos para hacerlo. De igual forma, no se relacionaban con los padres de sus alumnos. A partir de la intervención y además de las acciones señaladas con los niños, los docentes: realizaban acciones conjuntas con los padres de familia, como el establecimiento de compromisos; se mejoró el clima en el aula; buscaban espacios para actualizarse y conocer más sobre educación especial

Es necesario que los profesores se den cuenta de los beneficios que obtienen al realizar actividades y propiciar las interacciones entre los alumnos y con los padres (SEP, CONAFE, 2000); también que reconozcan que existen otras actividades (e.g. planear la misma idea de formas diferentes, presentar el material en pequeños y lógicos pasos, practicar lo suficiente antes de introducir nuevos temas) que deben partir de los objetivos específicos de aprendizaje, a través de un análisis de las fortalezas y debilidades del niño para aprender (Shea y Bauer, 2000).

Finalmente, hay que tener en cuenta que el personal de la escuela regular, debe contar con los elementos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos (SEP, 2002). Cabe mencionar que con la intervención, los participantes reconocieron y valorizaron el apoyo de la USAER en la atención de los alumnos con discapacidad intelectual, lo que refleja que el servicio da respuestas a la comunidad educativa, pese a que da atención a siete escuelas del municipio. Además y como se detalla posteriormente, los seis profesores asumieron su responsabilidad en la atención de estos alumnos, al diversificar sus acciones para atenderlos, considerando las características de los mismos alumnos, sus familias y el aula.

### Categoría 3. Participación en la evaluación psicopedagógica

Se presenta la información obtenida por los docentes de aula regular, respecto a: a) la caracterización de los niños con sospecha de discapacidad intelectual (aspectos generales del alumno, así como la información pedagógica en cuanto a su competencia curricular, estilos y ritmos de aprendizaje); b) las características de las familias de estos niños; y c) el papel de los docentes en el establecimiento de conclusiones y sugerencias de intervención, aspectos que conforman a la evaluación psicopedagógica.

#### *a) Caracterización de los niños con sospecha de discapacidad intelectual*

Este es un aspecto fundamental para realizar la evaluación psicopedagógica de los niños, ya que permite conocer si tienen alguna discapacidad y en qué consiste y cuáles son sus necesidades educativas especiales (SEP, 1998). Permite además definir las estrategias de enseñanza más convenientes para sus requerimientos, determinar la necesidad de reubicar al alumno y conocer su desarrollo (SEP, 2000c).

Respecto al *papel del docente en la evaluación psicopedagógica* de sus alumnos, no hubo un consenso en cuanto al mismo; las respuestas de cuatro profesores se orientaron a señalar el aportar las características de los menores o impartir los contenidos de enseñanza. Ninguno tiene claro cuál es su función en relación a la evaluación, siendo ésta la de participar en su realización y en la detección de las necesidades específicas de los alumnos; de igual forma, tampoco mencionaron que es una tarea interdisciplinaria que por

consecuencia, incorporará la participación de los profesionales que directamente actúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es el caso de los profesores (Gómez, 1998).

Saber que no es un niño como los demás compañeros, conscientes que presenta dificultades, con su esfuerzo lo evaluó.

El que dos docentes de aula regular no respondieran esta pregunta, puede referir a su falta de interés e indiferencia hacia los alumnos con discapacidad, a su falta de compromiso para atenderlos, a que no estaban conscientes que sus acciones repercutían en el aprovechamiento de los niños, además a que desconocían su papel en la evaluación, pues para ellos la responsabilidad correspondía a otros profesionales, como los de USAER.

Durante la intervención todos los participantes reflexionaron acerca de su papel en la evaluación, y asumieron su responsabilidad compartida en la realización de la evaluación psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad intelectual a su cargo. Además, lograron establecer sus compromisos y sugerencias para su práctica docente con dichos alumnos.

#### Aspectos generales del alumno

Los seis docentes, pudieron identificar en la práctica las características generales de los niños, las cuales se resumen a continuación:

- ❖ Antecedentes de desarrollo, cuatro menores tenían familiares con discapacidad como retraso psicomotor, problemas de aprendizaje o dificultades de lenguaje. Entre los antecedentes están: parto prolongado, llanto y respiración tardía, embarazo de siete meses, embarazo después de los 40 años y una inadecuada alimentación. De un menor, los antecedentes son desconocidos, ni en su historia clínica ni en la entrevista con la madre, se identificaron causas relacionadas.
- ❖ Aspectos intelectuales. Todos presentaron dificultades para retener los conocimientos a largo plazo así como viscosidad; coincidiendo con Strozzi (2000) quien mencionó que los profesores enfrentan con frecuencia a los niños que olvidan los temas trabajados en clase, sobre todo aquéllos que no identifican en su contexto cotidiano. Cuatro menores tenían períodos de atención cortos y en una niña no se diferenciaban estos períodos

porque era muy pasiva en el aula. Todos presentaban problemas de razonamiento y de solución de problemas. Cabe mencionar que ningún docente, mencionó a los relativos a la generalización y percepción, a pesar de que los alumnos los presentaban.

- ❖ Motricidad fina: Se identificaron problemas como recortar, hablar y escribir grafías; cuatro alumnos tenían problemas de equilibrio y corrían lento.
- ❖ Habilidades comunicativas en la expresión verbal. Sólo a una niña se le entendía claramente, los demás presentaban dificultades de articulación; el vocabulario que usaban en la vida diaria era reducido; además una niña tenía secuelas de paladar hendido, otra se expresaba siempre diciendo “i” y otra menor apenas empezaba a expresar sus necesidades. En la lengua escrita, cuatro alumnos todavía no consolidaban la escritura, algunos desconocían algunas consonantes, omitían grafías o sólo las realizaban con apoyo de un adulto por medio de sílabas; los otros dos niños, sólo conocían las vocales.
- ❖ Interacción de los alumnos en la comunidad. Cuatro niños manejaban dinero, viajaban en los medios de transporte con alguna compañía, se relacionaban con pocas personas y conocían el trayecto hacia la escuela. Por otra parte, a una alumna la sobreprotegían y salía acompañada a todos lados, en cambio otra niña salía sola a la tienda, a la tortillería con el dinero justo, tenía amigas y andaba en bicicleta por la comunidad.
- ❖ Estados de ánimo. La mayoría de los alumnos expresaban, básicamente la alegría cuando participaban en un bailable; en menor medida, manifestaban el enojo cuando se les presionaba para iniciar o terminar alguna actividad; estos menores, expresaban también sus necesidades y deseos, aunque en ocasiones de forma indirecta, comentándole a un compañero para que le dijera al profesor. Estos mismos niños, platicaban regularmente con sus compañeros, mantenían la conversación pero no la iniciaban; de igual forma, también tenían preferencias para relacionarse con algunos compañeros, uniéndolos un lazo de amistad. Sólo una alumna se aislaba de sus compañeros, peleaba con ellos y se le percibía siempre molesta.

## Competencia curricular

De acuerdo con Calvo (2001), la evaluación de la competencia curricular es útil debido a que: posibilita la valoración del estilo de aprendizaje del niño, lo sitúa en el punto de partida para el inicio de posteriores aprendizajes; lo hace consciente del tipo y grado de conocimientos, actitudes que tiene, etc.; se puede ver el grado adquirido en el desarrollo de sus capacidades; y facilita tomar decisiones adecuadas a las adaptaciones curriculares que permitan predecir la posibilidad de éxito de un alumno en un curso o ciclo posterior. Es necesario señalar, que el tipo de ayudas que requiere el alumno, es el punto de enlace entre la evaluación y la intervención.

Los docentes identificaron que los alumnos, en la asignatura de español:

- ❖ La mayoría expresaba sus ideas y pensamientos de manera verbal, aunque había aquellos con problemas de lenguaje (articulación o que sólo se expresaba con “i”); podían realizar narraciones en forma escrita como cuentos, pero requerían ayuda del docente o de algún compañero para escribir correctamente las palabras y copiaban de un libro o del pizarrón. También identificaban cartas, pero no sus datos de identificación (destinatario y remitente) e identificaban sinónimos de palabras relacionadas con la vida cotidiana.
- ❖ Todos los niños participaban e interactuaban muy poco en comparación con sus compañeros; escuchaban las lecturas, cuentos e indicaciones del docente y respetaban su turno para participar; también podían describir de forma básica y corta los objetos, personas, lugares e ilustraciones de libros, si se les preguntaba.
- ❖ Una minoría de estudiantes podía buscar información con apoyo de sus compañeros, hermanos o padres para planear y exponer sobre algún tema e ilustrar boletines.

Respecto a la asignatura de matemáticas, los docentes señalaron que:

- ❖ Todos los niños identificaban la representación simbólica de los números de una cifra y sólo tres de ellos podían hacerlo con dos cifras; entendían el significado y la

representación simbólica del cero; podían comparar superficies con material concreto así como el peso de dos o más objetos.

- ❖ La mayoría de los alumnos realizaban conteos orales de números de 1 y algunos de 2 cifras hasta el 99 y podían realizar la escritura de los números; además resolvían sumas de dos cifras con transformación así como restas de dos cifras sin transformación y dibujaban e identificaban las figuras geométricas básicas (triángulo, círculo, cuadrado y rectángulo).
- ❖ La mitad de los estudiantes realizaban seriaciones numéricas de 2 en 2 hasta el 90; además podían identificaban el valor posicional de los números de 1 y 2 cifras, y reconocían el sucesor de los números de 1 y 2 cifras y utilizaban la calculadora para resolver multiplicaciones, sumas y restas de 1 ó 2 cifras. Sólo un alumno había memorizado las tablas de multiplicación del 1 al 8 y el antecesor y sucesor de los números de dos cifras.

Los docentes por tanto, pudieron identificar que los seis alumnos no cubrían los propósitos del grado que cursaban para las asignaturas de español y matemáticas; sin embargo, tres de ellos concluían su escolaridad primaria y habían mejorado en sus habilidades adaptativas para relacionarse con sus compañeros. La mayoría de ellos aprendieron a cuidar su aspecto personal y conocían más los servicios de su comunidad, aunque requerían aprender más habilidades sociales para desenvolverse en su contexto.

#### Estilos y ritmos de aprendizaje

Es de suma importancia identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos para mantener, modificar o incorporar las condiciones más favorables para ese estilo y diseñar las estrategias más convenientes que permitan ampliar el desarrollo de sus capacidades y acceder mejor a los aprendizajes (Méndez, 1999). Para Almaguer (2000) los docentes tienen que darse cuenta de que no existen alumnos promedio, y que cada estudiante percibe el mundo y procesa la información que recibe de manera única dependiendo de sus características biológicas y de su propia historial personal, siendo un elemento crucial para el mejoramiento del quehacer docente y de la investigación educativa.

A este respecto, los docentes identificaron que sus alumnos con discapacidad intelectual:

- ❖ Se desempeñaban mejor cuando: no había ruido en el salón; estaban ubicados cerca del pizarrón y en el lugar donde preferían trabajar; e interactuaban con otro hermano que asistía a la escuela o con sus pares con discapacidad o necesidades educativas especiales. También la presencia de su maestro, facilitaba que cumplieran con sus actividades y todos aceptaban la ayuda de éste y de los compañeros sin discapacidad.
- ❖ La mitad de los menores se desempeñaban mejor cuando el docente formaba equipos; y se les dificultaba iniciar otra actividad cuando no habían terminado la anterior o querían seguir las mismas tareas del grupo.
- ❖ La mayoría de los niños tenía periodos de atención cortos, debido a que se aburrían o distraían y requerían motivación verbal para realizar las actividades escolares, como que el docente les hablara con cariño y sus compañeros les explicaran las actividades escolares.
- ❖ La mayoría de los alumnos realizaba los trabajos por ensayo y error, copiaba a sus compañeros o solicitaban continuamente instrucciones por el docente o los alumnos sin discapacidad.
- ❖ Todos requerían de ejemplos, pistas y láminas, principalmente para entender los temas revisados en la clase y requerían más tiempo para realizar y terminar sus trabajos escolares, lo que variaba de acuerdo con la asignatura, actividad y si ésta se realizaba de forma individual o en equipo.
- ❖ La mayoría de los niños aprendía mejor cuando el docente les presentaba la información de manera visual. Todos los alumnos se esforzaban más en las actividades que fueran de su interés y en las que realizaban antes de iniciar el recreo. La asignatura más agradable para todos los niños era español y la que más se les dificultaba fue matemáticas.
- ❖ Ninguno de los seis estudiantes había consolidado el aprendizaje al mismo ritmo que sus compañeros sin discapacidad, en particular en la asignatura de matemáticas.

Los docentes, pudieron concluir que sus alumnos tenían una competencia curricular que correspondía al primer ciclo de la primaria, por lo que era necesario realizar adecuaciones que respondieran a estas necesidades. A partir de la información pedagógica obtenida por los docentes, éstos identificaron que algunos niños no iban a poder adquirir la lectoescritura ni los conocimientos matemáticos que tenían los niños sin discapacidad, por lo que los aprendizajes deberían dirigirse a la adquisición de habilidades para la vida independiente.

#### *b) Características de las familias*

Identificar las características del núcleo familiar del alumno con discapacidad, permite guiar positivamente las expectativas que ésta tenga con la realidad, esto es, determinar de qué manera se puede establecer una relación afectiva con su hijo; además de propiciar que el menor sea tratado como un miembro activo, igual que sus hermanos y sobre todo que la familia realice estrategias que puedan favorecer su aprendizaje. También hay que recordar, que la familia es la primera fuente de socialización para los niños y que es un eslabón en la larga cadena de influencias que el individuo recibirá a lo largo de su vida. (Almaguer, 2000; PRONAP, 2004 – 2005).

En lo que respecta a las familias de los alumnos, los docentes de grupo encontraron que:

- ❖ Las familias de los niños, vivían en comunidades marginadas del municipio de Chimalhuacán; para trasladarse a la escuela lo hacían a pie ocupando 10 minutos en promedio. Los servicios con que contaban las familias, eran: luz eléctrica, drenaje, escasez de agua, recolección de basura y servicios de salud, como los del sector público, centro de salud, IMSS, ISEMYN y privado. En estas localidades había calles pavimentadas y otras de terracería, mercados, tianguis, iglesias, farmacias, tiendas, café internet y otras escuelas de educación básica y particulares.
- ❖ Vivienda: la mayoría de las familias habitaban en viviendas propias, en su mayoría con 3 ó 4 habitaciones, paredes, techo y piso de cemento.
- ❖ Estructura familiar: la mayoría de los niños vivían con su padre, su madre y 2 ó 3 hermanos además de sus abuelos. Había cuatro padres presentes, con edades entre 25 y

56 años (promedio = 39 años); la edad de las seis madres de familia era de 26 hasta 52 años, con un promedio de 37 años.

- ❖ Ocupación y escolaridad de los progenitores. Los padres eran: obrero, albañil, médico, y empleado en un restaurante. La escolaridad de éstos era: uno sin escolaridad, otro con primaria concluida, otro con secundaria y un médico general; todos sabían leer y escribir. Por su parte, cuatro de las madres se dedicaban a su hogar, las otras dos trabajaban, estaban fuera de sus casas de 4 a 11 horas; una de voceadora y otra se dedicaba al servicio de limpieza. En cuanto a su escolaridad, una tenía estudios de primaria incompleta, tres la terminaron y dos la secundaria concluida. Cinco sabían leer y escribir.
- ❖ Comunicación en la familia. En dos familias, padre y madre platicaban con sus hijos y ambos tomaban las decisiones relativas al menor con discapacidad. Aunque existía comunicación positiva, señalaron que necesitaban expresar más sus pensamientos hacia los otros miembros de la familia; indicaron también que en ocasiones, regañaban al menor o lo castigaban sin ver televisión o sin darle dinero. Las otras cuatro familias, se relacionaban más para satisfacer sus necesidades básicas por medio de alianzas, agresividad sobre todo hacia los hijos o a través de una comunicación unilateral, donde el padre era la autoridad. En estos casos, se ubicaron las dos familias donde estaba ausente el padre, otra en la que el padre decidía sólo sin considerar a su esposa y otra donde a pesar de estar presente el padre, no se involucraba en la educación de su hijo.

En las familias donde no había figura paterna y las madres trabajaban, los hijos con discapacidad intelectual eran maltratados por hermanos o descuidados en sus necesidades básicas y no tenían apoyo para las actividades escolares.

- ❖ Interacciones familiares de los alumnos: una minoría de ellos convivían con todos los miembros de su familia, y por ratos prefería estar aislado; los otros, se relacionaban más con sus hermanos y sus madres.
- ❖ Reglas hacía los hijos con discapacidad: las reglas eran poco claras y no se respetaban, como la de cooperar en las actividades del hogar, hacer la tarea y obedecer a los

padres. Cuando estas reglas no se respetaban, se empleaba el regaño, el castigo o los golpes.

- ❖ Expectativas hacia los hijos con discapacidad: dos padres no tenían expectativas realistas acordes a las capacidades de sus hijos, esperaban que estudiaran una carrera técnica como belleza o enfermería; otro indicó querer que su hijo aprenda algo para ser independiente, como el oficio de albañil; y los otros señalaron que sigan estudiando para aprender a hablar bien o aprender a leer y escribir.
- ❖ Realización de tareas. La mayoría de los alumnos, no contaba con ayuda; sólo dos hacían las tareas con su mamá, y en particular una de ellas, se enfocaba a la realización de actividades que favorecían la lectoescritura. Los otros no las realizaban por falta de motivación, o las hacían, con ayuda de algún hermano o junto a otra hermana, quien asistía al mismo grupo en la primaria.

#### *c) Papel de los docentes en el establecimiento de conclusiones y sugerencias de intervención*

A partir de que los seis docentes contaban con la información que les permitía caracterizar a los seis niños y a sus familias, todos mostraron disposición para participar en la reunión de trabajo con los profesionales y los padres de los alumnos. En las reuniones, los docentes tuvieron una participación activa tanto en la identificación de las necesidades y las fortalezas de los niños, los docentes y los padres, como en el establecimiento de las sugerencias de intervención con ellos. A partir de la información planteada por cada uno de los profesionales en cuanto al menor, se concluyó la existencia de discapacidad intelectual leve en 2 niños y moderada en 4.

Al momento de realizar las conclusiones respecto al menor, la mayoría de los docentes mostró desconcierto debido al desfase que tenían los alumnos respecto a la competencia curricular correspondiente a su grado escolar, pero después todos reconocieron que como docentes influyen en el aprendizaje de los niños a partir de lo que hacen y la mayoría de ellos, mostró iniciativa para proponer estrategias a realizar dentro del aula en beneficio del aprendizaje de su alumno y se comprometieron a llevarlas a cabo.

Hay que destacar que, todos los docentes pudieron participar adecuada y activamente en la evaluación psicopedagógica y aceptaron abiertamente la urgente necesidad de tomar decisiones para facilitar el desarrollo educativo de estos niños; sin embargo se reconoce que sólo cuatro de ellos, aceptaron totalmente que como docentes de grupo, realizarán acciones específicas en pro de los niños con discapacidad. De los otros dos docentes, uno señaló que no podía comprometerse totalmente a realizar actividades en pro de estos alumnos, debido a la falta de confianza y seguridad en las acciones que pueden realizar, a partir de experiencias desagradables en la escuela (evidenciar su falta de preparación), y el otro indicó que como llegaba tarde a la escuela, no tenía el tiempo suficiente para atender al menor de forma individual.

Por otra parte, los docentes también se sensibilizaron en cuanto a que las particularidades de los padres y sus familias, influyen en el aprendizaje, interés y tiempo otorgado a los hijos con discapacidad y aceptaron de manera positiva realizar sugerencias de intervención padres - maestros. En contraste, sólo los padres y madres de cuatro alumnos se comprometieron ayudar a sus hijos, debido a que querían apoyarlos en su aprendizaje y porque les preocupaba su futuro en los aspectos laborales, sociales y afectivos. Es necesario resaltar, que todos los docentes de grupo se relacionaron y comunicaron de forma adecuada en la reunión de trabajo.

Los docentes de aula regular, participaron activamente en el establecimiento de las siguientes sugerencias de intervención para ellos mismos, los niños y sus padres.

Respecto a los docentes

- ❖ En cuanto al establecimiento de reglas en el grupo se acordó que los profesores: a) las establezcan en las primeras reuniones; b) el reglamento sea corto; c) planteen cada regla de manera sencilla; d) incluyan las más necesarias; e) den una explicación del propósito de cada regla; e) incluyan a todos los alumnos en el establecimiento de reglas; y f) indiquen las consecuencias por transgredir las reglas.

- ❖ Enseñarles a los docentes las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que puedan aplicarlas en el aula: tomar en cuenta los conocimientos previos y el desarrollo de la memoria de sus alumnos.
- ❖ Explicarles cómo utilizar los métodos globalizadores en la enseñanza y el beneficio que tiene para el aprendizaje de sus alumnos.
- ❖ Mostrarles las diferentes formas de presentar las clases con el uso de recursos auditivos, visuales y concretos, como por ejemplo poner a los alumnos a escuchar cuentos infantiles, trabalenguas y canciones en CD, utilizar carteles, libros de mayor tamaño, videos u ocupar material que se pueda manipular.
- ❖ Fomentar el uso de los materiales didácticos que tiene la escuela y motivarlos a que los elaboren con los padres de familia y los alumnos.
- ❖ Lograr una mayor sensibilización, para que se comuniquen más con sus alumnos y estimulen un ambiente agradable en el salón.
- ❖ Propiciar el trabajo en equipo entre los niños para que aprendan más.
- ❖ Colocar a los niños más avanzados junto con los menos, que requieran apoyo en las actividades pedagógicas.
- ❖ Explicarles las diferentes formas de evaluar a los niños como podrían ser en forma verbal, cambiar la temporalización, evaluar aspectos actitudinales, etc.
- ❖ Enseñarles las estrategias de enseñanza y aprendizaje para que las puedan aplicar con los alumnos con discapacidad.
- ❖ Mostrarles diferentes formas de acomodar el mobiliario para buscar el beneficio de aquellos alumnos con discapacidad.
- ❖ Lograr que identifiquen las características de los grupos para planear sus actividades escolares.

En cuanto a los alumnos:

- ❖ Atender las necesidades educativas de los niños con discapacidad.

- ❖ Favorecer la competencia comunicativa lingüística (articulación, ampliación de vocabulario, fluidez, codificación, fonética y comprensión), tomando en cuenta los propósitos de los planes y programas de la SEP.
- ❖ Lograr que reciban o continúen con la atención médica requerida (otorrinolaringología, nutrición y psiquiatría).
- ❖ Aplicar actividades que amplíen los periodos de retención de la memoria (visual, auditiva y táctil) de los menores, por medio de juegos de memorama, de ausencia y presencia, reconocimiento de sonidos e identificación de figuras y formas por el tacto.
- ❖ Buscar que la mayoría de las actividades pedagógicas aplicadas, se relacionen con su vida cotidiana.
- ❖ Diseñar estrategias para que mantengan mayores periodos de atención, con actividades como: tache el dibujo que comience con la m, relacione palabras rítmicas como abeja, oveja; a partir de los intereses de los alumnos.
- ❖ Propiciar actividades como el uso del dinero, juego de la tienda para el razonamiento y solución de problemas.
- ❖ Diseñar actividades de moldeado, calcado y trazos básicos entre otros, para practicar la realización de grafías.
- ❖ Utilizar actividades de rasgado, boleado, masa y pintura digital en diversas asignaturas, para que adquieran una mejor motricidad fina.
- ❖ Planear y poner en práctica actividades para que adquieran y consoliden la lectoescritura, como son los lectojuegos de inventar el final del cuento, escribir cómics, y jugar memorama de palabras, loterías y juegos de serpientes y escaleras.
- ❖ Proporcionarles información sobre la utilidad de los servicios de la comunidad, como el mercado, centro de salud, café Internet, etc.
- ❖ Realizar dinámicas grupales para propiciar y estimular la interacción con sus compañeros.

- ❖ Enseñarles a expresar adecuadamente sus estados de ánimo como enojo, alegría y tristeza mediante juegos de dramatización.
- ❖ Propiciar la lectura de cuentos, cartas y leyendas cortas para lograr una mejor comprensión lectora.
- ❖ Utilizar las actividades lúdicas como encontrar la palabra escondida para la consolidación de la escritura.
- ❖ Elaborar fichas con imágenes y escribir los sinónimos correspondientes a las figuras.
- ❖ Aprender a utilizar la computadora para la búsqueda de información.
- ❖ Llevar a cabo actividades de comprensión lectora para entender las ideas principales de un texto.
- ❖ Realizar conteos orales conjuntamente con sus compañeros.
- ❖ Hacer seriaciones con imágenes y material concreto para después utilizar números.
- ❖ Jugar con memoramas de número y cantidad de objetos o de representación simbólica de los números y su escritura.
- ❖ Trabajar con el odómetro y el ábaco, para comprender el valor posicional de los números.
- ❖ Usar material concreto con números de plástico para identificar el antecesor y sucesor de los números.
- ❖ Jugar al cajero para entender el agrupamiento de unidad, decena y centena para resolver operaciones con transformaciones.
- ❖ Jugar loterías y dominó de las tablas de multiplicación.
- ❖ Aprender las figuras geométricas por medio de juegos didácticos o dibujarlas con pintura digital.
- ❖ Practicar las operaciones básicas con el uso constante de la calculadora.
- ❖ Disminuir el ruido del salón.

- ❖ Sentar a los alumnos cerca del pizarrón y del profesor.
- ❖ Sentarlos con sus compañeros más avanzados.
- ❖ Tener a un compañero como tutor.
- ❖ Propiciar el trabajo en equipos.
- ❖ Brindarles la ayuda que requieren y dar las indicaciones por partes para realizar las tareas escolares.
- ❖ Respetar el tiempo que requieren los niños para concluir sus trabajos.
- ❖ Priorizar las actividades que sean de más utilidad para los menores.
- ❖ Motivar verbalmente a los estudiantes para que realicen sus tareas.
- ❖ Facilitar el aprendizaje de los contenidos que impacte de forma visual, auditiva y concreta y emplear ejemplos.
- ❖ Considerar el canal de percepción dominante en el niño para realizar las actividades escolares.
- ❖ Realizar las actividades más importantes antes del recreo.

#### Padres

- ❖ Realizar programas que favorezcan la comunicación de las familias u organizar una escuela para padres, donde se analicen los aspectos que pueden mejorar u obstaculizar la comunicación con los hijos con discapacidad.
- ❖ Propiciar estrategias que promuevan la comunicación de los padres con el alumno con discapacidad.
- ❖ Enseñar a las familias a expresar adecuadamente sus estados de ánimo y sentimientos hacia sus hijos.
- ❖ Establecer reglas claras y firmes en la familia.
- ❖ Orientar las expectativas de los padres hacia sus hijos, para que promuevan los aspectos personales, laborales y académicos.

- ❖ Fomentar que los padres se involucren en las tareas escolares que realizan sus hijos.
- ❖ Concientizarlos en cuanto a atender los aspectos de salud y psicológicos de los menores como el uso de lentes, la asistencia a terapias, etc.
- ❖ Motivarlos para que participen en los programas que brinda USAER sobre lectoescritura y matemáticas, para que tengan más herramientas que les permitan apoyar el aprendizaje.
- ❖ Sensibilizarlos para que valoren la educación escolarizada de sus hijos y los envíen con regularidad a la escuela.
- ❖ Lograr que brinden mayor confianza y seguridad a sus hijos.
- ❖ Sensibilizarlos para que acepten a sus hijos con discapacidad.
- ❖ Motivarlos para que demuestren afecto a sus hijos.

## Conclusiones

En este punto, cabe recordar que cada vez es más frecuente encontrar en las aulas de las escuelas primarias regulares, a alumnos que presentan discapacidad, lo que puede atribuirse a las actuales políticas de integración y a que los padres buscan el apoyo de la escuela para que sus hijos desarrollen más habilidades. Actualmente asisten niños con discapacidad intelectual a las primarias regulares, lo que ha traído desconcierto entre los profesores, quienes no saben cómo atenderlos ni qué hacer ante la presencia de un niño que no aprende igual que el resto del grupo. Algunos docentes, ponen mucho énfasis en el aprendizaje del menor o simplemente, lo olvidan en un rincón del salón (Bersoza y Rebolledo, 2000).

Con el presente trabajo, se determinó principalmente que los docentes de primaria regular no contaban con los conocimientos básicos para la identificación y atención adecuada de los niños con discapacidad intelectual y de sus implicaciones en el aprendizaje; percibían a la discapacidad sólo en aspectos clínicos y no educativos; centraban la discapacidad en el alumno y no consideraban su contexto. Además no tenían clara su función en la atención y evaluación psicopedagógica y no se involucraban en el trabajo colaborativo con los servicios de educación especial.

A partir de las acciones de intervención llevadas a la práctica en este trabajo, los docentes pudieron: a) detectar a los niños con discapacidad intelectual leve o moderada dentro del aula; b) conocer sus fortalezas y debilidades; c) favorecer su aprendizaje con el uso de material concreto y la realización de adecuaciones curriculares; d) identificar sus estilos y ritmos de aprendizaje; e) trabajar de manera colaborativa con los profesionales de la USAER; f) identificar el contexto familiar de sus alumnos; g) lograr más apertura hacia la atención de estos niños; h) conocer y participar en la evaluación psicopedagógica; e i) comunicarse y establecer compromisos educativos con los padres de familia en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

De ello, se desprende que es urgente que los docentes atiendan a la diversidad de alumnos que tienen en su aula, por lo que es necesario que puedan caracterizarlos (considerando los aspectos generales, la competencia curricular y estilos y ritmos de aprendizaje) lo que favorece el desarrollo de habilidades y conocimientos; además de que realicen ajustes en su metodología donde se propicien más interacciones y no

solamente los niños sean receptores, y se facilite el trabajo colaborativo entre los alumnos. Además los profesores deben asumir la responsabilidad compartida con los profesionales de los servicios de educación especial, ya que estos servicios son un apoyo y además por la cantidad de alumnos con discapacidad no alcanzan a cubrir sus necesidades pedagógicas debido a que les brindan atención a los niños, docentes, directivos y padres de familia.

Evaluar el contexto escolar y familiar permite detectar qué factores pueden favorecer o dificultar el aprendizaje de los alumnos, modificar los que no son adecuados o reforzar y potenciar aquéllos que compensen sus dificultades para aprender (Méndez, 1993). Es de suma importancia diseñar y aplicar programas que cubran las necesidades de los profesores tanto teóricas como prácticas y los lleven a reflexionar sobre su función en la atención de los alumnos con discapacidad, debido a que cada vez tienen más presencia en las escuelas regulares; sin embargo, también es necesario considerar que la confianza y seguridad del docente puede obstaculizar sus acciones.

Hay que tomar en cuenta también, las necesidades y expectativas tanto de los padres de familia y de los alumnos, con la finalidad de que se elabore un proyecto de vida de estos alumnos para brindarles apoyos educativos para encaminarlos a una secundaria o aprender un oficio que les permita incorporarse al ámbito social de forma independiente, así como al laboral y sean productivos en la sociedad. Pero lo más importante, es que el profesor de educación regular logre desarrollar la habilidad de resolver problemas y desafíos que se presentan en su práctica profesional a partir de la evaluación que realice en su contexto aúlico y realice programas de intervención.

Se requiere que las escuelas trabajen de manera estrecha con los padres en educar a los alumnos con discapacidad intelectual, de manera que la familia y los docentes favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades adaptativas para que estos alumnos tengan una mejor calidad de vida. Hay que recordar que la integración de los alumnos con discapacidad intelectual la hacen las personas, no las instituciones, ni las disposiciones administrativas. En este sentido el expresar actitudes de respeto y aceptación a las diferencias es importante, y el mejor sitio para un niño es el entorno donde vive su familia y la escuela regular.

Por su parte, el docente de educación especial en su labor profesional, debe de contar con las herramientas para evaluar – intervenir ante las necesidades encontradas en el contexto áulico, diseñar e instrumentar herramientas para dar respuestas acordes a la realidad y debe capacitar y sensibilizar al profesor en la atención de la discapacidad intelectual. Es muy importante que estos docentes, estén convencidos de que los alumnos con discapacidad intelectual aprenden y que se deben trabajar sobre sus fortalezas y no en sus deficiencias, y también que sean capaces de transmitir esta confianza al profesor de grupo para lograr disminuir la ansiedad que le produce un niño con discapacidad.

Las limitaciones del trabajo, refieren a que solamente participaron seis profesores de un total de diecinueve de la escuela primaria debido que no hay tiempos a causa de que están frente a grupo lo que no permite que ellos se capaciten o compartan sus inquietudes acerca de su práctica educativa.

Debido a que los espacios y tiempos son insuficientes para la capacitación de los docentes de aula , se considera la necesidad de elaborar materiales de apoyo que les brinden herramientas y sugerencias para detectar e intervenir en el aula con los alumnos con discapacidad intelectual y a su vez, que estos materiales se encuentren en las escuelas a disposición del docente para ser consultados cada vez que sea necesario, y que éste los valore lo que puede contribuir a que estos alumnos reciban el apoyo educativo necesario para su formación.

## Referencias

- Acle, T. G. (1999). *Educación especial. Evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM.
- Acle, T. G. (2000). *Gente de razón: educación y cultura en Temoaya*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Iberoamericana, México.
- Adelman, H. & Taylor. (1994). *On understanding intervention in psychology and education*. Westport: Prager.
- Alcudia, R., Gavilán, M., Gavilán, P., Sacristán, J. G., Giné, N., López, R. F., Monton, M. J., Onrubia, J., Pérez, P. C., San Martín, N., Sentís, F., Tirado, V. y Viera, A. M. (2000). *Atención a la diversidad*. España: GRAO.
- Alegre, De la R. (2000). *Diversidad humana y educación*. España: Aljibe.
- Almaguer, S. T. (2000). *El desarrollo del alumno, características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Alonso, C. E. y Alonso, C. A. (2001). *Enciclopedia de los municipios de México*. Centro Nacional de desarrollo municipal del Gobierno del estado de México. Disponible en <http://www.e-local.gob.mx/templates/enciclo/mexico>
- Álvarez y Bisquerra, R. (Coords.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bersoza, L. y Rebolledo. (2000). Ventajas de la planeación conjunta en un niño con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Especial*, (3), 5 -10.
- Brennan, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Calvo, R. A. y Martínez, A. A. (2001). *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*. España: Monografías Escuela Española.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: Biblioteca del Normalista.
- Castanedo, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: evaluación e intervención*. Madrid: CCS.
- Castillo, R. B. A. (2006). *Implementación del programa de integración educativa a través de la Unidad de Servicios a la Educación Regular en la escuela primaria regular en el estado de Guanajuato*. Informe académico de actividad profesional no publicado, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Chimalhuacán. (2000). *Municipio de Chimalhuacán. Municipales. El municipio de Chimalhuacán es considerado uno de los 28 municipios conurbados a la zona metropolitana del valle*. Recuperado el 12 de mayo del 2005, de <http://www.edomexico.gob.mx/se/chimadiag.htm>

- Chimalhuacán. (2003). *Estado de México. Chimalhuacán está situado a los 98° 55'18" de longitud mínima y 98° 59' 58"...* De acuerdo con la ley de Glinka, en Chimalhuacán se pueden encontrar dos. Recuperado el 12 de mayo del 2005, de <http://www.chimalhuacan.gob.mx2003>
- Chiu, V. Y. (1996). Práctica docente e integración educativa de alumnos de escuela primaria regular. *Revista Básica*, 62 -71.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. México: Paidós.
- Comes, N. (1992). *Lectura y libros para niños especiales*. Barcelona: CEAC.
- Comisión Nacional Coordinadora para la integración de las personas con discapacidad (CONVIVE). (1995). *Programa para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*. México: Autor.
- Diario Oficial de la Federación. (domingo 30 de diciembre del 2007). Acuerdo número 422. Reglas de operación del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa: principales funciones de los involucrados en el programa de integración educativa. México: Autor.
- Domínguez, M. (2005). *Alumnos que presentan discapacidad intelectual leve o moderada. Guía para profesores de primaria regular*. Manuscrito no publicado.
- Dore, R., Wagner, S. y Brunet, J. P. (2002). *Integración escolar*. México: Prentice Hall.
- Estado de México. (2000). *Regiones y municipios del estado de México*. Recuperado el 26 de Mayo de 2005, de <http://www.edomexico.gob.mx/-edomex/regiones.asp>
- Estado de México. (2005a). *Educación primaria y especial en el estado de México*. Recuperado el 25 de Mayo de 2005, de <http://www.edomexico.gob.mx>
- Estado de México. (2005b). *Municipio de Chimalhuacán, estado de México*. Recuperado el 20 de mayo de 2005, de <http://www.chimalhuacan>
- Fernández, Editores. (1999). *Dorso humano*. México: Autor.
- García, E. y Fernández. (2000). *La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. México: Wadsworth Thomson Learning.
- Garrido, L. y Santana H. (2002). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Giné. (2000). *El proyecto curricular de centro y la atención a la diversidad*. Barcelona: GRAO.
- Gobierno del estado de México, Servicios Integrados al estado de México, Dirección de Educación Elemental. Nivel Educativo primarias. Subdirección de Educación Primaria en la Región Nezahualcóyotl. (2004-2005). *Plantilla de personal*. Estado de México: Autor.

- Gómez, C. J. L. (1998). *Gestión académica de alumnos con necesidades educativas especiales*. España: Escuela Española.
- Gómez, N. (1992). La hormiga floja. En M. Sastrías. *Cómo motivar a los niños a leer, lecto juegos y algo más* (pp. 151-152). México: Pax.
- González, G. (1988). *El niño y la educación*. México: Trillas.
- Guajardo, E. (1998). *Proyecto general de educación especial en México. Fase II*. México.
- Hernández, R. H. A. (2007). *Modelo de intervención psicopedagógico para el alumno con discapacidad intelectual*. Tesina. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Hernández, T. M. A. (2006). *Propuesta de atención integral a los niños y niñas con alteraciones en su desarrollo*. Tesis de Maestría no publicada. UNAM, México.
- Heward, W. L. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. México: Prentice Hall.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados Básicos*. México. Disponible en <http://www.inegi.gob.mx>
- Jiménez, C. M. E. (2006). *El trabajo colaborativo entre Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad*. Tesis no publicada, UNAM, FES Zaragoza, México.
- López, C. A. A. y Montes, A. E. (2006). *Todos en la misma escuela. Familia*. Secretaria de Educación Pública: México.
- López, M. J. (2008). La evaluación psicopedagógica. Recuperado el 19 de Septiembre del 2008, de <http://www.psicopedagogía.com/articulo>
- Lortie, D. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mares, M. A. (2006). *La integración educativa desde la perspectiva de los actores sociales encargados de realizarlo*. Tesis no publicada, UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, México.
- Méndez, L. y Moreno R. (1999). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Narcea: España.
- Molina, A. E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros*. Trillas: México.
- Mussa, F. S. (2004- 2005). *La intervención del maestro en educación especial en la adecuación del currículo a la diversidad educativa que se presenta en el aula*. Antología. Estado de México: Servicios Integrados al estado de México, Programa Nacional de Actualización del Magisterio PRONAP
- Organización de las Naciones Unidas. (1983). Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad. España: Autor.

- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención de los derechos del niño. Resolución a/44/25. Paris: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). Cumbre *Mundial sobre Desarrollo Social*. Copenhague, Dinamarca.
- Organización de Naciones Unidas. (1996). Resolución 48/96. Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. En Comisión Nacional de los derechos Humanos (Ed.), *Los principales derechos de las personas con discapacidad* (pp. 75-110). México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área iberoamericana*. Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y Calidad*, Salamanca, España, 7 – 10 de Junio de 1994. Madrid: UNESCO – Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orlev, U. (2001). *La abuela tejedora*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Pantano, L. (1987). *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Perfil Básico del estado de México. (2004). Secretaría de Desarrollo Económico. Recuperado el 28 de Junio, de <http://www.edomexico.gob.mx/sedeco>
- Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. (1995). México, DF: Poder Ejecutivo Federal.
- PNUD-UNESCO-UNICEF-BM (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos*. Jomtién Tailandia.
- Poder Ejecutivo Federal. (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995 -2000. México: SEP.
- Porras, V. R. (1998). La categorización de las personas con necesidades educativas especiales. En M. C. E. P. Sevilla (Ed.), *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Cuadernos de Cooperación Educativa, 8 (pp. 117-123).
- Presidencia de la República. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Integración Educativa*. México: SEBN.
- Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995 - 2000. (1995). México: Comisión Nacional de Acción a Favor de la Infancia.
- Programa Nacional de Actualización Permanente del Magisterio, PRONAP. (2004 – 2005). *La intervención del maestro de educación especial en la adecuación del currículo a la diversidad que se presenta en el aula*. México: Autor.

- Programa Nacional de Educación 2001- 2006. (2001). México: Presidencia de la República.
- Puigdellívol, A. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento a la diversidad*. Barcelona: GRAO.
- Puigdellívol, A. (2003). Integración educativa: un cambio de la concepción de la discapacidad y de la escuela. *Cero en Conducta*, Año 16 (50), 5-29.
- Ricci, G. (1998). Adaptaciones curriculares. *Ensayos y experiencias. Desafíos para una escuela inclusiva*, Año 5 (26), 34 -40.
- Roque, H. M. P. (2001). Metodología para la investigación en educación especial. ¿cuantitativa o cualitativa?, *Enseñanza e Investigación en Psicología, CNEIP*, 6 (1), 117 -136.
- Roque, H. M. P. y Contreras, R. E. (1999). Diagnóstico del deficiente mental moderado y el autista. En G. Acle (Ed.), *Educación Especial: Evaluación, intervención, investigación* (pp. 335 -361). México: UNAM.
- Rosado, C. M. A. y Leyva, B. Y. (1997). *Apuntes taller: evaluación en el aula I*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.
- Ruiz, R. (1988). *Adaptaciones curriculares individualizadas*. Barcelona.
- Ruiz, D. (2005). Los orígenes del concepto de intervención educativa: reflexión para mejorar la eficacia en los programas educativos Recuperado el 25 de mayo del 2008, de <http://www.licenciaturas.upnlapaz.edu.mx>
- Sánchez, C. (2007). *Análisis de la educación especial en una escuela primaria del estado de México: integración educativa e integración escolar. Realidad o falacia*. Tesina no publicada, UNAM FES Iztacala, México.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G., De Agüero, S. M., Jacobo, M. y Rivera. (2003). Educación Especial en México (1990 - 2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo, Vol. 4* (pp. 189-374). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, E. P., Cantón M. y Sevilla, S. D (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En S. Stainback & W. Stainback, (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Nárcea.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaria de Educación Pública: México.
- Secretaria de Educación Pública. (1993a). *Ley General de Educación*. México: Autor.
- Secretaria de Educación Pública. (1993b). *Plan y programas. Educación básica primaria*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (1994a). *Avance programático primer grado*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

- Secretaría de Educación Pública. (1994b). *Avance programático sexto grado*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (1994). *Cuadernillo de integración educativa número 1. Proyecto general para la educación especial en México*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 -2006. Por una educación de buena calidad para todos: Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Biblioteca para la actualización del maestro*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (1997 - 1998). *Avance programático quinto grado*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Curso – taller la función docente ante los retos educativos del siglo XXI*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000a). *Antología de integración educativa*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000b). *La gestión en la escuela primaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000c). *Programa de integración educativa*. Antología. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2000d). Estadísticas primaria. Recuperado el 12 de mayo del 2005 de <http://www.edomex.gob.mx.SEIEM>
- Secretaría de Educación Pública. (2005 - 2006). *Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo Nacional*.
- Secretaría de Educación Pública. (2006a). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2006b). Sexto informe de Gobierno, disponible en: <http://sexto.Informe.Fox>.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Lineamientos generales de carrera magisterial*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública - Consejo Nacional del Fomento Educativo (2000). *Guía del maestro multigrado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública – CONALEP. (2001). *¡Activando tu éxito! (Programación – neuro- lingüística)*. México: Autor.
- Servicios Educativos Integrados al estado de México. (2004). (CD Rom) *Compendio de normatividad educativa. Programa de carrera magisterial*. México: Autor.

- Servicios Integrados al estado de México. (2004). *Guía. Centro de Atención Múltiple*. Estado de México: Departamento de Educación Especial del Valle de México.
- Servicios Integrados al estado de México, Dirección de Educación Elemental, Gestión Escolar. Consejo Técnico. (2004-2005). *Programa Anual de Actualización*. Estado de México: Autor.
- Shea, T. y Bauer, A. (2000). *Educación especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Smith, R. (1999). *Niños con retraso mental: guía para padres, terapeutas y educadores*. México: Trillas.
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback, (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Strozzi, G. T. (2000). La evaluación en el alumno con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Especial. Planteamientos y experiencias exitosas en la atención a las necesidades educativas especiales*, Año 0 (3), 11 – 15.
- UNESCO. (1993). *Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula*. Francia: Autor.
- UNESCO. (1995). *El Programa Interregional de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad*. UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Consulta Internacional para la Primera Infancia y las Necesidades Educativas Especiales*. Paris: Autor.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos*. Dakar (Senegal: Autor.
- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular *Evaluaciones Finales de la Escuela Primaria* (2001-2005). Chimalhuacán, estado de México: Autor.
- Universidad del Valle de México. (1994). *Instructivo para la elaboración de programas de estudios analíticos, Mes XXI – II*. Adendum.
- Varela, A. G. (2006). *Actitud de los profesores de educación primaria hacia la integración de niños deficientes mentales a la escuela regular*. Tesis no publicada, UNAM, FES Zaragoza, México.
- Velasco, Y. (1996). Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 283-313.
- Verdugo, A. M. A. (1995). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, A. M. A. (1998). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Verdugo, A. M. A. y Jenaro, C. (2000). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. España: Alianza.

- Villa, R. A. y Thousand, J. S. (1999). La colaboración del alumno. Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback & W. Stainback, (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 135-161). Madrid: Narcea.
- Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Pearson.

## *Apéndice A*

### *Programa de evaluación – intervención dirigido a docentes de aula regular para la atención de alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada*

#### *Objetivo general*

Diseñar e instrumentar un programa de evaluación – intervención dirigido a docentes de primaria regular para promover su participación en la evaluación psicopedagógica y atención de alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada.

#### *Objetivos particulares*

1. Detectar las necesidades de los docentes en cuanto a conocimientos básicos de educación especial, práctica docente y evaluación psicopedagógica por medio de un cuestionario sobre conocimientos básicos en educación especial.
2. Realizar actividades teórico – prácticas dirigidas a los docentes, para responder a las necesidades identificadas.
3. Buscar que el docente reflexione en cuanto a su papel en la identificación y atención de los alumnos con discapacidad intelectual.
4. Evaluar el impacto de la intervención en la práctica docente, a partir de observaciones realizadas en el aula regular.
5. Lograr que el docente de grupo sea capaz de caracterizar a un alumno con sospecha de discapacidad intelectual, así como de obtener su información pedagógica respecto a competencia curricular y estilos y ritmos de aprendizaje.
6. Conseguir que el docente caracterice a la familia del menor.
7. Que el docente, a partir de la información obtenida sobre el alumno y su familia, participe con otros profesionales y la familia en la evaluación psicopedagógica del alumno, para establecer las conclusiones respecto al menor, su familia y las sugerencias de intervención.

## *Materiales*

### *Para la evaluación se diseñó:*

1. Cuestionario sobre conocimientos básicos en educación especial (Apéndice A 1).

### *Para intervención: sesiones teórico – prácticas, se diseñó:*

1. Listado para identificar la competencia curricular, los ritmos y estilos de aprendizaje.
2. Carteles con una palabra clave.
3. Sopa de letras de las causas de la discapacidad intelectual (Apéndice A 2).
4. Boletín sobre necesidades educativas especiales (Apéndice A 3).
5. Formato de caracterización de aula (Apéndice A 4).
6. Boletín sobre estilos y ritmos de aprendizaje (Apéndice A 5).
7. Guía para identificar alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada (Apéndice A 6).
8. Memorama con 10 pares de palabras – definición.
9. Acetatos, carteles, láminas y hojas de rotafolio sobre las temáticas abordadas.
10. Minutas.

También durante estas sesiones teórico – prácticas, se utilizaron los siguientes materiales, mismos que fueron modificados para su empleo:

11. Dinámica “Soy bueno para... y mis dificultades son...”.
12. Formato de evaluación psicopedagógica (Apéndice A 7).

Otras herramientas, utilizadas fueron:

13. Dinámica de presentación “Anuncio escrito de sí mismo” (González, 1988).
14. Dorso humano (Fernández Editores, 1999).
15. Cuento “La hormiga floja” (Gómez 1992).
16. Cuento “La abuela tejedora” (Orlev, 2001).
17. Cuestionario para la detección de los canales de percepción y hoja de respuestas (SEP, CONALEP, 2001). (Apéndice A 8).
18. Seis libretas de alumnos con discapacidad intelectual.

Las herramientas empleadas en las sesiones de intervención individual, que aportaron información para conformar la evaluación psicopedagógica, fueron:

19. Guía de entrevista a los padres.
20. Ejercicios para identificar la competencia curricular, los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
21. Compacto de Compendio de Normatividad Educativa Programa de Carrera Magisterial, Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional (SEIEM, 2004).
22. Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria (SEP, 1993b).
23. Avance programático, primer grado de primaria. (SEP, 1994a).
24. Avance programático, quinto grado de primaria (SEP, 1997 – 1998).
25. Avance programático, sexto grado de primaria (SEP, 1994b).
26. Libretas de ejercicios de alumnos con discapacidad inscritos en primaria regular.
27. Minutas.
28. Registros de observación en el aula.

El *Cuestionario sobre conocimientos básicos de educación especial*, está conformado por datos generales e instrucciones; incluye además 11 preguntas abiertas, para detectar los conocimientos básicos acerca de educación especial y discapacidad intelectual antes de iniciar la intervención. Abarca preguntas sobre aspectos teóricos, como qué es la discapacidad y qué tipos conoce, qué son las necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares y cómo se realizan. También comprende preguntas sobre su práctica docente con relación a necesidades educativas especiales y discapacidad intelectual, cuál es su opinión o qué es lo que él hace. Las preguntas de este cuestionario, que solicitan conocimientos teóricos se evalúan comparándolas con lo que la bibliografía señala; las relativas a la práctica docente buscan identificar qué es lo que hace o piensa el profesor. No se busca obtener un puntaje, sino identificar qué es lo que los profesores saben o hacen sobre cuestiones específicas relativas a la educación especial y la discapacidad intelectual.

El *Listado para identificar la competencia curricular, los ritmos y estilos de aprendizaje*, incluye cuatro preguntas abiertas para identificar las características del grupo del cual es responsable el profesor: contenidos curriculares, preferencias académicas y ritmos de aprendizaje. Las cuatro preguntas son: 1) ¿Cuáles son las características de su grupo?; 2) Si usted clasifica a su grupo en el manejo de contenidos curriculares, ¿Cuál escogería?; 3) ¿Qué materias le agradan a sus alumnos y cuáles les desagradan?; 4) ¿Cuál es el ritmo de aprendizaje de sus alumnos?

Los *Carteles con una palabra clave*, en total son 15, cada uno en una hoja tamaño carta de color, para conceptualizar la definición de discapacidad, necesidades educativas y necesidades educativas especiales (cinco carteles por concepto).

La *Sopa de letras de las causas de la discapacidad intelectual*, está elaborada en una hoja tamaño carta, para que los participantes encuentren las posibles causas de la discapacidad intelectual (22 en total) y se expliquen los conceptos; las palabras fueron: rubéola, sífilis, exposición a rayos X, alteraciones genéticas, alcoholismo, intoxicación por plomo, hidrocefalia, fenilcetonuria, hipotiroidismo congénito, hipoxia, parto prolongado, sufrimiento fetal, uso de fórceps, fiebres altas, hipotermia, encefalitis, lesiones cerebrales, desnutrición, pobre estimulación, epilepsia, incompatibilidad sanguínea y traumatismo.

El *Boletín sobre necesidades educativas especiales*, explica los conceptos de necesidades educativas, necesidades educativas especiales y discapacidad, contiene ilustraciones para clarificar los conceptos.

El *Formato de caracterización de aula*, es un instrumento conformado por datos generales y catorce preguntas abiertas, cuyo objetivo es que los participantes señalen las estrategias didácticas, ritmos de aprendizaje, vínculo maestro-alumno, recursos didácticos y metodología que utilizan o pueden emplear en sus aulas.

El *Boletín sobre estilos y ritmos de aprendizaje*, sirve para que los participantes refuercen sus conocimientos para identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos y sus canales de percepción.

La *Guía para identificar alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada*, pretende contribuir a que los participantes conozcan y busquen soluciones a las diversas problemáticas que enfrentan en su práctica educativa con los alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada en su salón de clases. La guía contiene los siguientes temas: discapacidad intelectual, definición y causas; efectos de la D.I. leve o moderada en el aprendizaje de los alumnos; recomendaciones y materiales consultados.

El *Memorama con 10 pares de palabras – definición*, es un juego didáctico para reforzar en grupo lo aprendido sobre los efectos de la discapacidad intelectual leve o moderada en el aprendizaje de los alumnos. Las palabras empleadas fueron: atención, memoria, pensamiento abstracto, generalización, percepción, problemas en la lectura, lenguaje, razonamiento, habilidades motoras gruesas, habilidades motoras finas y ritmo más lento de aprendizaje. Cada palabra se anotó en media hoja tamaño carta de colores llamativos.

La *Dinámica “Soy bueno para... y mis dificultades son...”*, permite que los profesores conozcan las destrezas, habilidades y dificultades tanto de ellos mismos como de otras personas, esto con la finalidad de identificar la diversidad existente entre ellas. La dinámica originalmente sólo considera identificar habilidades (González, 1988).

El *Formato de evaluación psicopedagógica*, es un instrumento que permite contar con los datos más importantes del alumno con discapacidad; asimismo identifica cuáles son las principales necesidades en diferentes áreas y los aspectos que prioritariamente se tienen que trabajar. Contiene los siguientes elementos: Datos generales, desarrollo general del alumno, contexto familiar, contexto escolar, nivel de competencia curricular, estilo y ritmo de aprendizaje, interpretación de los resultados, conclusiones y recomendaciones. Se elaboró a partir del formato de los SEIEM (2004). Las modificaciones consistieron básicamente en incluir preguntas sobre: apariencia física del alumno; aspectos generales sobre las áreas intelectuales, motora, comunicativa – lingüística y de salud, preferencias académicas, tipo de ayuda que requiere el alumno, ritmo de aprendizaje, canales de percepción y motivación verbal requerida para iniciar / concluir tareas. De igual forma, se buscó incluir preguntas abiertas que permitieron saber más de las temáticas consideradas.

La *Dinámica de presentación “Anuncio escrito de sí mismo”* es una dinámica grupal, que facilita crear un ambiente de comunicación y el conocimiento de las características y cualidades de los participantes. El *Dorso humano*, es una figura de plástico (75cm. X 20 cm.) de un hombre que facilita diferenciar los conceptos de discapacidad y necesidades educativas especiales: la mitad del rostro muestra sus huesos y cerebro, no tiene brazos y se muestra el aparato digestivo y circulatorio.

En cuanto a los cuentos utilizados, el de *“La hormiga floja”*, trata de una hormiga que no quería trabajar pero que la reina de las hormigas le dio una lección, lo que originó que cambiara su forma de pensar; su objetivo fue que los profesores realizaran una sopa de letras con los personajes y lugares del cuento, para distinguir sus estilos y ritmos de aprendizaje. Del cuento *“La abuela tejedora”*, se emplearon ocho láminas amplificadas en blanco y negro, cada una con una ilustración del cuento original, sin texto (50 cm. X 35 cm); el objetivo, fue que los participantes se dieran cuenta qué utilizaron para comprenderlo.

El *Cuestionario para la detección de los canales de percepción y hoja de respuestas*, está conformado por quince preguntas cerradas de opción múltiple con tres incisos cada una (A, B y C); además tiene una hoja de respuestas donde se señala qué inciso de cada una de las respuestas corresponde a los canales de percepción (visual, auditivo y kinestésico). Se suman las respuestas y se establece cuál es el canal de percepción dominante. El cuestionario sirve para la detección de los canales de percepción.

Se utilizaron *libretas de ejercicios de alumnos con discapacidad intelectual* inscritos en CAM (2° y 3° de primaria), para que los profesores pudieran observar que estos niños pueden realizar actividades y que ellos como docentes, pueden ser capaces de hacer adecuaciones curriculares

A través de la *Entrevista a los padres*, se identificó la interacción del niño en su comunidad y en su hogar; sus hábitos de estudio y antecedentes de desarrollo y salud; en relación con los padres, sus expectativas, autoridad, reglas existentes en la casa y cómo se estructuraba y comunicaba la familia.

Se emplearon *Ejercicios para identificar la competencia curricular, los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos*: en español con dictados de oraciones, copia de textos, lectura en voz alta, señalar sinónimos; en matemáticas, dictado de números y su escritura, solución de las operaciones básicas, escribir el antecesor y sucesor de los números y dibujo de las figuras geométricas.

La *Normatividad Educativa Programa de Carrera Magisterial y las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares*, se utilizó para conocer las distintas técnicas para obtener la información requerida en la evaluación psicopedagógica, en particular sobre la competencia curricular de los alumnos.

También en las sesiones individuales se emplearon *Libretas de alumnos con discapacidad intelectual* inscritos en la escuela primaria; se utilizaron las de *español y matemáticas*, para identificar la competencia curricular de los alumnos.

Las *minutas*, se emplearon en todas las sesiones de intervención, tanto grupales como individuales; contienen los comentarios de los participantes por ejemplo, en cuanto a las actividades desarrolladas en las sesiones o sus dudas; también se utilizaron para registrar las notas del coordinador en cuanto al desempeño de los profesores en las actividades grupales e individuales, y contribuyeron con información para las categorías de análisis.

Los *registros de observación*, se realizaron en el aula para identificar cómo trabajaba el docente en su grupo y cómo interactuaba con los alumnos, sobre todo con los que presentaban discapacidad.

### *Sesiones realizadas*

Se presentan a continuación, cada una de las sesiones que conforman el programa. Para cada una se indican los objetivos específicos, la temática abordada, las actividades realizadas, así como los recursos y las referencias empleadas.

Sesión 1. Evaluación.

Duración total: 40 minutos

Participantes: 6

| Objetivo Específico   | Temática (s)   | Actividad (es)  | Recursos/ referencias  |
|---|--|---|--|
| EVALUACION  |  |   |  |
| <p>Evaluar los conocimientos previos y las prácticas de los profesores participantes acerca de las necesidades educativas especiales, la discapacidad intelectual, la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares.</p> | <p>Necesidades educativas especiales.<br/>Discapacidad intelectual (DI).<br/>Evaluación psicopedagógica.<br/>Adecuaciones curriculares (A.C.).</p> | <p>Responder de forma individual al cuestionario.</p> | <p>Cuestionario sobre conocimientos básicos en educación especial (SEP – DEE, 1994).</p> |

Sesión 2. *Integración del grupo e intervención teórico- práctica grupal.*

Duración total: 1 hora 20 mins

Participantes: 6

| Objetivo Específico   | Temática (s)   | Actividad (es)   | Recursos/ referencias   |
|---|--|--|---|
| <b>INTEGRACIÓN DEL GRUPO</b>  |  |  |   |
| Propiciar la integración grupal y el autoconocimiento de los docentes en cuanto a sus características, cualidades y defectos.             | Autoconocimiento sobre características, cualidades y defectos personales e implicación en la práctica docente y trato hacia los alumnos. | Se realizó con el grupo la dinámica de presentación. Conclusiones del grupo sobre las características individuales de los participantes y su relación con la práctica docente (25 minutos).  | Dinámica de presentación: Anuncio escrito de sí mismo. (González, 1988). Hojas blancas y plumones.  |
| <b>INTERVENCIÓN</b>   |  |  |   |
| Que los profesores diferencien los conceptos de necesidades educativas (n.e.), necesidades educativas especiales (n.e.e.) y discapacidad. | Necesidades educativas.<br>Necesidades educativas especiales.<br>Discapacidad.   | Se conceptualizó la temática, se formaron parejas, se expusieron y analizaron los tres conceptos elaborados (discapacidad, n.e.e. y n.e.). Se explicaron a los docentes, las diferencias existentes entre los conceptos de n.e.e. y discapacidad, con apoyo de un material didáctico. Se revisó y entregó el boletín a los presentes (30 minutos). | 15 carteles con palabras clave (SEP – DEE, 1994).<br><br>Pantano (1987).<br>Dorso humano.<br><br>Boletín sobre necesidades educativas especiales. |

Sesión 2 (continuación)

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>Que los profesores conozcan qué es y cómo se elabora una caracterización de aula.</p> | <p>Caracterización de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estrategias didácticas.</li><li>• Estrategias de evaluación.</li><li>• Vínculo maestro-alumno.</li><li>• Condiciones y recursos del aula.</li></ul> | <p>Los docentes llenaron en forma individual, el formato para caracterizar el aula y se relacionaron sus respuestas con las actividades de los participantes en sus aulas (35 minutos). Exposición de las temáticas ante el grupo.</p> | <p>Acetatos Méndez (1999).<br/>Formato para la Caracterización de aula.</p> |
|--|---|--|---|

*Sesión 3. Intervención teórico- práctica grupal*

Duración total: 2, 10 hrs.

Participantes: 6

| Objetivo Específico   | Temática (s)  | Actividad (es)  | Recursos/ referencias   |
|---|---|---|---|
| Que los profesores identifiquen la competencia curricular, los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que tienen a su cargo en sus aulas. | Competencia curricular.<br>Preferencias académicas.<br>Características del grupo.<br>Ritmos y estilos de aprendizaje. | En forma individual y por escrito, se respondió al listado de preguntas abiertas.<br><br>Exposición de las temáticas al grupo (40 minutos). | Hojas blancas, plumones. Listado de preguntas para identificar la competencia curricular, los ritmos y estilos de aprendizaje.<br>Almaguer (2000).<br>Acetatos. |

Sesión 3 (continuación)

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>Que los docentes identifiquen los factores que influyen los estilos y ritmos para aprender.</p> | <p>Condiciones físico-ambientales.<br/>Agrupamiento.<br/>Preferencias académicas.<br/>Nivel de atención.<br/>Tipos de estrategias.<br/>Refuerzos.<br/>Motivación.</p> | <p>Se invitó a un participante a leer en voz alta un cuento. Individualmente se les pidió elaborar una sopa de letras e intercambiarlas para ser contestadas. Se buscó identificar que existen diferencias en los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y que éstos, son influenciados por diferentes factores. Exposición de las temáticas al grupo. Revisión y entrega del boletín, sobre estilos y ritmos de aprendizaje (30 minutos).</p> | <p>Cuento <i>La hormiga floja</i> (Gómez, 1992).<br/>Hojas tamaño carta y plumones.<br/><br/>Méndez (1999).<br/>Acetatos.<br/>Boletín sobre estilos y ritmos de aprendizaje.</p> |
| <p>Que los profesores conozcan e identifiquen los canales de percepción.</p>                       | <p>Canales de percepción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visual.</li> <li>• Auditivo.</li> <li>• Kinestésico.</li> </ul>                                | <p>Se presentó la temática ante el grupo. Responder individualmente y por escrito el cuestionario y análisis de las respuestas en relación con la vida diaria (60 minutos).</p>  | <p>Láminas sobre los canales de percepción. SEP –CONALEP (2001).<br/>Cuestionario para la detección de los canales de percepción y Hojas de respuestas del cuestionario.</p>     |

*Sesión 4. Intervención teórico – práctica grupal*

Duración total: 2 horas

Participantes: 6

| Objetivo Específico  | Temática (s)  | Actividad (es)  | Recursos / referencias  |
|--|---|---|---|
| Que los participantes conozcan las causas de la DI.  | Causas pre, peri y postnatales:   | <p>Buscar individualmente las palabras en sopa de letras.</p> <p>Exponer ante el grupo cada concepto encontrado por los asistentes y aclarar las dudas sobre los mismos (40 minutos).</p>   | <p>Siete hojas con sopa de letras sobre las causas de D.I.</p> <p>Heward (1988), SEP (1997), SEP (2000a), Smith (1999). Pizarrón.</p>   |
| Que los profesores identifiquen los tipos de D.I. y la necesidad de fundamentar esta identificación. | <p>Clasificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superficial.</li> <li>• Moderado.</li> <li>• Severo.</li> <li>• Profundo.</li> </ul> | <p>Exponer el tema.</p> <p>Los profesores identificaron y fundamentaron qué D.I. tiene un alumno, a partir de aspectos como la revisión de su libreta de actividades. Además, expusieron otros ejemplos, considerando los alumnos a su cargo en la primaria regular. Se entregó a cada profesor una guía sobre aspectos a considerar para identificar D.I. leve (25 minutos).</p> | <p>Acetatos, Sánchez (1997), Woolfolk (1999).</p> <p>Libretas de alumnos con D.I., que cursen 2° y 3° de primaria en CAM.</p> <p>Carteles que indiquen DI leve, moderada y severa.</p> <p>Guía para identificar alumnos con D.I. leve o moderada.</p> |

Sesión 4 (continuación)

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>Que los docentes establezcan las características que afectan el aprendizaje de los alumnos con DI leve o moderada.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características relativas a la D.I.: percepción, memoria, lenguaje, atención, razonamiento, pensamiento abstracto, generalización, problemas en la lectura, habilidades motoras gruesas y finas, ritmo de aprendizaje.</li> </ul> | <p>A partir de la presentación de láminas de un cuento, se formaron parejas y se representó un personaje del mismo. Después, se dio lectura al cuento y se analizaron las representaciones. Exposición de las temáticas previstas ante el grupo (35 minutos).</p> | <p>Un lazo y ocho láminas amplificadas del cuento La abuela tejedora. Carteles sobre las temáticas abordadas.</p> <p>Smith (1999).<br/>Shea y Bauer (2000).</p> |
|---|--|---|---|

*Sesiones de intervención teórico – prácticas grupales 5 y 6*

Duración: 4 horas

Participantes: 6

| Objetivo Específico  | Temática (s)   | Actividad (es)   | Recursos / referencias  |
|--|--|--|---|
| Reforzar en los profesores los conocimientos relativos a las características que afectan el aprendizaje de alumnos con D.I. leve o moderada. | Características de los alumnos con D.I. leve.              | Se realizó una actividad de juego donde se retomaron los conceptos expuestos en la sesión anterior (60 minutos). | Memorama con 10 pares de palabras-definición. Domínguez (2005). Guía para identificar alumnos con D.I. leve o moderada.           |
| Que los docentes determinen la importancia de la diversidad existente entre las personas.  | Habilidades y dificultades en las personas.<br>Diversidad. | Se realizó la dinámica y la exposición sobre las temáticas (30 minutos).   | Dinámica: Soy bueno para... y mis dificultades son... (González, 1988).<br>Hojas blancas carta y plumones.<br>Hojas de rotafolio. |

Sesión 5 y 6 (continuación)

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>Que los participantes conozcan qué son las Adecuaciones Curriculares (A.C.).</p> | <p>Adecuaciones curriculares.</p>   | <p>Exponer la temática ante el grupo y aclarar dudas al grupo (20 minutos).</p>  | <p>Acetato<br/>Calvo y Martínez (2001).</p>   |
| <p>Que los profesores distingan los tipos de A.C. que pueden realizarse.</p>        | <p>De acceso al <i>curriculum</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la escuela</li> <li>• En el aula.</li> <li>• Apoyos técnicos y materiales.</li> </ul> <p>En los elementos del <i>curriculum</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología.</li> <li>• Evaluación.</li> <li>• Contenidos.</li> <li>• Propósitos.</li> </ul> | <p>Trabajar por parejas, una “Imagen de la escuela regular y del salón de clases en que trabajan” los participantes. Identificar qué puede modificarse a la imagen para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de alumnos con D.I. (30 minutos). Exponer las temáticas ante el grupo.</p> | <p>Cartulinas, revistas y libros para recortar.</p> <p>Méndez (1999).<br/>Hojas de rotafolio.</p> |

Sesión 5 y 6 (continuación)

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>Que los docentes conozcan qué es y qué implica la evaluación psicopedagógica.</p> | <p>Definición de evaluación psicopedagógica.</p> <p>Elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos generales.</li> <li>• Desarrollo general del alumno.</li> <li>• Contexto familiar.</li> <li>• Contexto escolar.</li> <li>• Nivel de competencia curricular.</li> <li>• Estilo y ritmo de aprendizaje.</li> <li>• Interpretación de los resultados.</li> <li>• Conclusiones.</li> <li>• Recomendaciones.</li> </ul> | <p>Por parejas, los participantes comentaron acerca de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una D.I.</p> <p>Presentar al grupo, qué es y cuáles son los elementos que conforman la evaluación psicopedagógica; recuperar lo que los profesores conocían sobre ésta. Responder a las dudas.</p> <p>Asesorar al grupo, para el llenado del formato de evaluación psicopedagógica, a partir del caso específico de un alumno con D.I. (1.40 hrs.).</p> | <p>Pizarrón y plumones.</p> <p>Calvo (2001).<br/>Hojas de rotafolio.</p> <p>Formato de evaluación psicopedagógica.</p> |
|--|--|--|--|

*Sesiones 7, 8 y 9. Intervención. Prácticas individuales: aplicación de la evaluación psicopedagógica*

Duración total: 4 horas por profesor

Participantes: 6

| Objetivo Específico  | Actividad (es) realizadas por los profesores participantes.  | Recursos / Referencias           |
|--|--|----------------------------------|
| Que el docente identifique el motivo de evaluación del menor.                | Lluvia de ideas acerca de por qué es necesario realizar la evaluación.   | Formato de Apéndice A 7, plumas. |
| Que el profesor describa la apariencia física del alumno.                    | Se le ayudó al profesor a identificar cómo es su alumno, por ejemplo alto, utiliza lentes, tiene un problema físico.       | Formato de Apéndice A 7, plumas. |
| Que el participante reconozca los antecedentes de desarrollo del niño.       | Entrevista abierta a los padres de familia sobre el embarazo, desarrollo motor, lenguaje y antecedentes heredo familiares. | Formato de Apéndice A 7, plumas. |
| Que el docente determine la historia previa del aprendizaje del menor.       | Entrevista a los padres. Obtener datos sobre la escolaridad del menor.   | Formato de Apéndice A 7, plumas. |
| Que el profesor caracterice al alumno en diferentes aspectos del desarrollo. | Identificar aspectos sobre atención, memoria, razonamiento, motricidad gruesa y fina y comunicación del menor.             | Formato de Apéndice A 7, plumas. |

Sesiones 7, 8 y 9 (continuación)

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>Que el docente apoye al coordinador de la intervención para realizar la historia actual de aprendizaje del estudiante</p>   | <p>Se realizó una entrevista a los padres acerca de la dinámica familiar, comunidad y hábitos de estudio.</p>  | <p>Formato de Apéndice A 7, plumas.</p>   |
| <p>Que el profesor identifique los conocimientos del alumno.</p>   | <p>Revisión de: programa del grado y avance programático; libretas de español y matemáticas del menor; y realización de actividades pedagógicas para detectar su competencia curricular.</p> | <p>SEP (1993b).<br/>SEP (1994a).<br/>SEP (1997-1998).<br/>SEP (1994b).<br/>CD Gobierno del estado de México (2004).<br/>Tijeras, revistas, lápiz hojas blancas, libretas.</p> |
| <p>Que el profesor describa los estilos y ritmos de aprendizaje del alumno a partir de observarlo y de lo que sabía de él.</p> | <p>Identificó cómo aprende el niño, su motivación, atención en las actividades, cómo hace sus tareas, canal de percepción e interacciones sociales.</p>                                      | <p>Formato de Apéndice A 7, plumas.</p>   |
| <p>Que el participante identifique cómo interactúa el menor en el salón de clases.</p>   | <p>Observar al menor y señalar lo que se piensa de él, respecto a su interacción con pares en la escuela</p>   | <p>Formato de Apéndice A 7, plumas.</p>   |

Sesiones 7, 8 y 9 (continuación)

|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>Que el profesor aporte el perfil pedagógico del menor y participe para establecer las conclusiones.<br/>Que el docente identifique las sugerencias de intervención para el alumno.</p> | <p>Señalar las habilidades y conocimientos del alumno ante el grupo de profesionales y padres del menor.<br/>Mencionar lo más relevante de la evaluación del menor (aspectos que facilitan u obstaculizan su aprendizaje) y acordar junto con el grupo de profesionales, las estrategias a implementar.</p> | <p>Formato de Apéndice A 7, plumas.</p> |
|---|---|---|

## Apéndice A 1

Cuestionario dirigido a Profesores de la Escuela Primaria

Fecha:                      Grupo que atiende                      Total de alumnos en el grupo:

Instrucciones:

A continuación se presenta una serie de preguntas que debe contestar con la mayor sinceridad, la información que usted proporcione será confidencial. De antemano, se agradece su colaboración.

- 1) ¿Qué entiende por Discapacidad?
- 2) ¿Qué tipos de Discapacidad conoce?
- 3) ¿Qué son las necesidades educativas especiales?
- 4) ¿Dentro de su grupo, asisten alumnos con Discapacidad Intelectual?
- 5) ¿Qué características presentan los alumnos con Discapacidad Intelectual?
- 6) ¿Qué actividades utiliza usted en el aprendizaje de estos alumnos con Discapacidad Intelectual?
- 7) ¿De estas actividades, cuáles le han resultado más favorables para el aprendizaje de los alumnos con Discapacidad Intelectual? ¿Por qué?
- 8) ¿Cuál es el papel del profesor de grupo en la evaluación psicopedagógica?
- 9) ¿Qué entiende por Adecuaciones Curriculares?
- 10) ¿Los maestros de grupo necesitan realizar Adecuaciones Curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad? SÍ      NO  
¿Por qué?
- 11) ¿Cómo se realizan las adecuaciones curriculares?

Apéndice A 2

Causas de la Discapacidad Intelectual

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| R | A | D | G | A | U | O | M | S | I | T | A | M | U | A | R | T | M | D | S | E | O | E | M | F |
| L | U | H | F | I | E | B | R | E | S | A | L | T | A | S | J | E | A | V | C | S | T | N | I | O |
| E | C | B | S | T | E | A | H | I | P | O | X | I | A | J | I | S | Q | E | T | U | K | C | B | T |
| S | C | U | E | P | I | L | E | P | S | I | A | E | F | V | N | L | Ñ | L | O | E | V | E | M | I |
| I | S | G | S | O | B | U | I | A | H | I | D | R | O | C | E | F | A | L | I | A | B | F | D | N |
| O | B | O | F | T | L | Z | H | M | O | E | A | D | E | Q | U | P | V | S | M | G | S | A | L | E |
| N | S | B | N | J | I | A | J | F | A | O | P | G | D | Q | S | L | M | U | V | D | S | L | A | G |
| C | A | C | U | K | O | P | S | E | A | R | U | I | O | L | N | V | D | F | X | A | C | I | G | N |
| E | X | V | O | E | C | B | M | N | A | D | T | U | N | U | H | D | I | R | M | S | I | T | A | O |
| R | A | L | T | E | R | A | C | I | O | N | E | S | G | E | N | E | T | I | C | A | S | I | U | C |
| E | Q | C | E | Y | I | J | O | L | I | J | I | O | E | C | R | S | P | M | X | L | A | S | M | O |
| B | A | M | S | O | U | C | N | C | D | R | N | D | V | I | E | N | E | I | C | C | V | N | P | M |
| R | E | R | Y | U | P | I | Y | E | S | V | M | E | J | K | L | U | M | E | Z | O | A | K | L | S |
| A | E | L | O | J | T | A | R | T | H | I | D | F | A | K | I | T | O | N | U | H | L | K | M | I |
| L | S | I | F | I | L | I | S | O | C | B | G | O | U | I | F | R | C | T | N | O | C | J | O | D |
| C | D | L | A | R | E | O | T | N | Q | S | B | R | L | N | H | I | A | O | C | L | B | N | T | I |
| A | K | E | H | Z | B | V | M | U | L | Y | E | C | O | R | A | C | L | F | L | I | Q | I | P | O |
| L | U | D | O | Z | L | I | L | R | O | Y | U | E | I | S | Ñ | I | R | E | T | S | D | U | O | R |
| R | I | V | R | L | E | P | H | I | T | U | B | P | A | N | J | O | D | T | L | M | C | Z | M | I |
| E | X | J | S | H | P | Q | K | A | J | S | I | S | P | T | D | N | L | A | U | O | I | E | H | T |
| P | O | B | R | E | E | S | T | I | M | U | L | A | C | I | O | N | G | L | S | J | M | E | I | O |
| P | A | R | T | O | P | R | O | L | O | N | G | A | D | O | I | R | A | F | I | S | C | S | L | P |
| I | L | H | I | P | O | T | E | R | M | I | A | I | Ñ | D | E | K | O | Q | P | F | U | I | E | I |
| V | E | X | S | O | Y | A | R | A | N | O | I | C | I | S | O | P | X | E | M | U | I | L | O | H |
| I | N | T | O | X | I | C | A | C | I | O | N | P | O | R | P | L | O | M | O | I | P | U | T | R |
| A | E | N | I | U | G | N | A | S | D | A | D | I | L | I | B | I | T | A | P | M | O | C | N | I |

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS, LAS  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y LA  
DISCAPACIDAD. GUÍA PARA PROFESORES DE  
PRIMARIA REGULAR.

ELABORÓ LIC. MARIA GUADALUPE DOMÍNGUEZ  
MOTA

Ilustraciones Profesor Benigno Simón de Jesús



¿Qué son las necesidades educativas?

“Lo que requieren los alumnos para acceder a los conocimientos, las habilidades, aptitudes y las actitudes para su integración en el medio social al que pertenecen, por ejemplo, el niño que no sabe francés, es porque en su contexto (educativo, familiar y comunidad) no se le ha enseñado y por eso tiene una necesidad educativa de aprender el idioma de francés. Así mismo sucede con los alumnos que no manejan algunos contenidos curriculares porque no se los han enseñado.



**¿Qué son las necesidades educativas especiales?**

Un alumno que presenta necesidades educativas especiales, es aquel que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos del *currículum*, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos o estrategias diferentes para que logre los objetivos educativos. El alumno aprende con un ritmo diferente al resto del grupo.



Las necesidades educativas especiales se dividen en:

- ◆ Temporales: inasistencia a la escuela, por enfermedad, dificultad en algún objetivo curricular.
- ◆ Permanentes: Dependen de déficits orgánicos como una discapacidad intelectual y van a acompañar al niño durante su escolaridad.



Además las necesidades educativas especiales se pueden encontrar asociadas a tres factores:

♦ **Ambiente familiar y social**

- Pobreza.
- Abandono o desinterés escolar.
- Dinámica familiar con exceso de problemas.
- Falta de cuidados básicos (alimentación, atención etc.).



♦ **-Ambiente escolar en que se educa el alumno**

- Metodología tradicional.
- Organización y planeación deficiente.
- Deficiencias en la interacción en el aula y en la escuela.



♦ **Las condiciones individuales del alumno:**

- Problemas emocionales.
- Problemas de comunicación.
- Condiciones médicas (epilepsia, leucemia, artritis, etc.).

## ¿Qué es la discapacidad?

Es toda restricción o ausencia debida a una deficiencia (toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica) de la capacidad de realizar una actividad en la forma que se considera normal para un ser humano. Las discapacidades se dividen básicamente en:

- Visual (vista)
- Auditiva (oído)
- Motora (movimiento)
- Intelectual
- Lenguaje



Cabe señalar que no todas las discapacidades pueden estar relacionadas con las necesidades educativas especiales, como puede ser el caso de la discapacidad motora.

### Materiales consultados:

- Pantano, L. (1987). *La necesidad de la clarificación conceptual. La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porrás, V. R. (1998). *La categorización de las personas con necesidades educativas especiales* En M. C. E. P. Sevilla (Ed.), *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional* (pp. 117 -123). Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa, 8.
- Puigdemívol, I. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento a la diversidad*. Barcelona: GRAO.

#### Apéndice A 4

##### Caracterización de Aula

Docente:

Grupo:                      Total de alumnos:                      Fecha:

- 1) ¿En su grupo, asisten alumnos en situación de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?                      SÍ                      NO  
¿Cuántos?
- 2) ¿Las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad influyen en el aprendizaje de estos alumnos?                      SÍ                      NO  
¿Por qué?
- 3) ¿Qué factores están influyendo en su alumno para que presente dificultades en su aprendizaje?
- 4) ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el proceso enseñanza – aprendizaje en su grupo actualmente?
- 5) ¿Le gusta trabajar en equipos y por qué?
- 6) ¿Propicia que los alumnos más avanzados apoyen a los menos avanzados?
- 7) ¿Considera los conocimientos previos de los alumnos antes de iniciar un tema?
- 8) ¿Se respeta el tiempo que los alumnos requieren para terminar una actividad?
- 9) ¿Se promueve la comunicación eficaz en el salón?
- 10) ¿Qué aspectos considera para la evaluación de los alumnos?
- 11) ¿Se propicia que los niños decidan las reglas que tienen que respetar en el salón?
- 12) ¿Qué recursos didácticos utiliza en su grupo?
- 13) ¿Qué metodología utiliza en su grupo?
- 14) De los aspectos anteriores ¿cuáles puede modificar para beneficiar el proceso enseñanza – aprendizaje de sus alumnos?

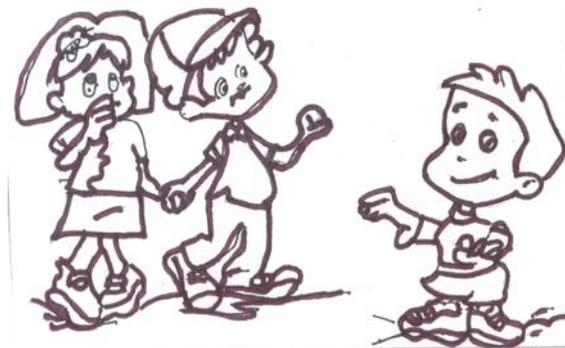
***GUÍA PARA DOCENTES DE PRIMARIA PARA LA  
DETECCIÓN DE ESTILOS Y RITMOS DE  
APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS.***

*Elaboró: Lic. María Guadalupe Domínguez Mota*

**Ilustraciones: Profesor Benigno Simón De Jesús**

### **¿Qué son los estilos de aprendizaje?**

Se denomina estilos de aprendizaje a la forma en que los alumnos son capaces de hacer y cómo realizan sus actividades académicas tomando en cuenta sus características individuales en aspectos escolares, afectivos y emocionales.



### **¿Para qué me sirve tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de mis alumnos en el salón de clases?**

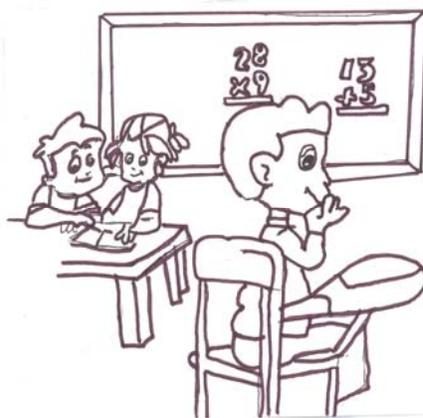
Para:

- Mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para el estilo de mis alumnos.
- Diseñar estrategias para que el estilo se modifique en una dirección que le permita ampliar el desarrollo de sus capacidades y acceder mejor al aprendizaje.
- Propiciar actividades en la planeación tomando en cuenta el estilo de aprendizaje de los alumnos para que desarrollen sus habilidades y tengan un mejor rendimiento académico.

## ¿Cómo puedo evaluar los estilos y ritmos de aprendizaje de mis alumnos?

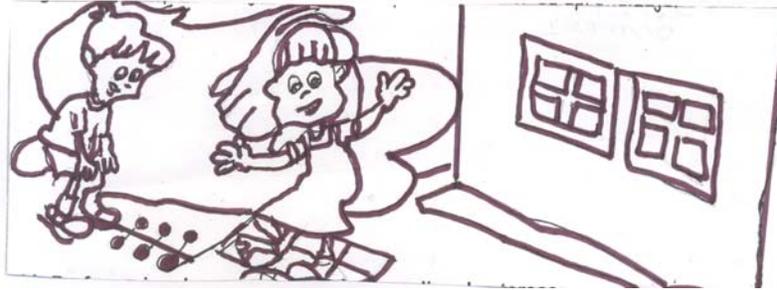
Para la evaluación del estilo de aprendizaje tanto del grupo y en particular de los alumnos en situación de necesidades educativas especiales, es fundamental manejar las siguientes dimensiones:

- a) Condiciones físico - ambientales
- b) Preferencias de agrupamiento
- c) Tipo de refuerzos
- d) Nivel de atención
- e) Intereses y motivación
- f) Estrategias que utiliza para la resolución de tareas
- g) Canal de percepción que predomina en el niño
- h) Ritmo de aprendizaje



### **a) Condiciones físico - ambientales en las que se facilita el aprendizaje de los alumnos.**

En ocasiones, los ruidos, los espacios abiertos (patios) y espacios cerrados (computación) así como su ubicación en el aula determinan los comportamientos de los niños respecto a sus actividades escolares. Es necesario observar en qué lugar se desempeñan mejor los alumnos para favorecer su aprendizaje.



### **b) Preferencias de agrupamiento para realizar las tareas**

Implica aquellas situaciones en qué el niño realiza las tareas y responde a los aprendizajes con mayor éxito, como son:

- Solos
- Parejas
- Pequeño grupo de niños
- Adulto - niño

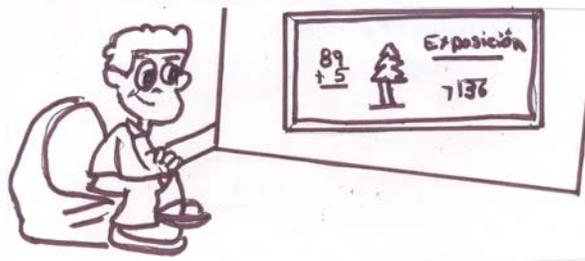


### **c) Tipo de refuerzos que requiere el alumno**

En la edad escolar es determinante la valoración afectiva del maestro ante el niño, porque el adulto le devuelve una aprobación y una imagen positiva de sí mismo, por lo que es necesario observar quién da los refuerzos y qué tipo de refuerzo, si el alumno valora su trabajo.

### **d) Nivel de atención del alumno**

Es necesario observar al niño, en qué momento y cuánto tiempo es capaz de mantenerse atento y centrado en las actividades con el fin de ajustar las tareas y materiales, sobre todo los que pueden aumentar sus periodos de atención.



#### e) Estrategias que emplea el niño para la resolución de tareas

- Unos planifican la forma de resolver la actividad.
- Otros por ensayo y error (tanteo).
- Por imitación a sus compañeros o al docente.

#### f) Interés y motivación del niño

Es necesario conocer las actividades que le interesan al alumno y su motivación para hacer su tarea.

- ♦ Motivación Extrínseca: Son las recompensas como las calificaciones, privilegios, reconocimientos verbales, tiempo libre y dulces.
- ♦ Motivación Intrínseca: El niño siente satisfacción de hacer bien las cosas o sentirse bien consigo mismo.



### **g) ¿Qué son los canales de percepción?**

Son las vías de acceso para procesar o codificar los mensajes entre las personas, éstos se dividen en:

- Visual (vista)
- Auditivo (oído)
- Kinestésico (corporal)

Para detectar el canal de percepción que predomina en el alumno, es necesario observar cómo aprende mejor considerando la forma de presentarle los contenidos de enseñanza como son: en forma verbal como por ejemplo al escuchar CD. o cassette (canal auditivo); al usar láminas didácticas, libros o videos educativos (canal visual) y al manipular un material, al realizar juegos de mímica, o lo que siente al leer un cuento (canal kinétesico).

Cabe señalar, que es de suma importancia, aplicar estrategias para estimular los tres canales de percepción relacionándolos con los propósitos educativos; en casos particulares como el niño que se le dificulta acceder a los contenidos de enseñanza, se toma en cuenta su canal de percepción predominante para favorecer su aprendizaje.

#### **♦ Canal de percepción visual**

Las personas visuales aprenden y recuerdan mejor cuando se utilizan imágenes; procesan la información usando los ojos. Es prioritario ver, mirar, percibir visualmente y observar.

## Estrategias para favorecer el canal de percepción Visual:

- ◆ Leer libros con imágenes.
- ◆ Preguntar al niño de qué se trata el cuento a partir de las imágenes.
- ◆ Realizar ilustraciones para palabras nuevas.
- ◆ Convertir textos en cómics.
- ◆ Escribir instrucciones en el pizarrón.
- ◆ Utilizar tv, videos educativos, fotos y láminas didácticas.



### ◆ Canal de percepción auditivo

Para quienes la principal vía de acceso o de la información es la percepción auditiva, recuerdan mejor lo que oyen. Es importante escuchar, repetir y oír.

#### *Estrategias*

- Debate de temas
- Utilizar CD, cassettes educativos
- Lectura en voz alta de cuentos, revistas, etc.
- Dar instrucciones verbales



♦ **Canal de percepción Kinésico**

Aprenden mejor cuando se utilizan materiales que puedan tocar, manipular y sentir.

**Estrategias**

- ♦ Juegos de mímica
- ♦ Juego de roles
- ♦ Escribir opiniones sobre lo que sienten cuando leen un cuento
- ♦ Dramatizaciones
- ♦ Utilizar material didáctico



**h) Ritmo de aprendizaje**

Se refiere al tiempo que tarda el niño para realizar sus trabajos escolares considerando como punto de referencia al grupo; puede ser lento, rápido o trabaja al mismo ritmo que sus compañeros de salón.



### **Materiales consultados**

Almaguer, S. T. (2000). *El desarrollo del alumno, características y estilos de aprendizaje*. Trillas: México.

Méndez, L. y Moreno, R. (1999). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. España: Narcea.

SEP. (2001). *¡Activando tu éxito! (Programación neuro - lingüística)*. México: Autor.

**Alumnos que presentan  
Discapacidad Intelectual  
Leve o Moderada. Guía  
Para Profesores de Primaria  
Regular.**

*Elaboró Lic. María Guadalupe*

*Domínguez Mota.*

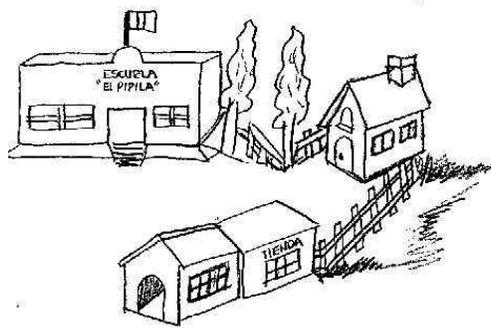
Ilustraciones Profesor Benigno Simón De Jesús



## ¿QUÉ ES LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

La discapacidad intelectual se caracteriza:

- ❖ Por un funcionamiento intelectual inferior a la media.
- ❖ Un desempeño adaptativo por debajo del promedio, este desempeño o conducta es la eficacia con que un individuo alcanza el nivel de independencia y de responsabilidad social que se espera de él, según su edad cronológica y contexto social.
- ❖ Se manifiesta antes de los 18 años.



**Como ejemplos de esta conducta adaptativa, están:**

- ❖ Interactuar socialmente (con amigos, miembros de la familia y dentro de la comunidad),
- ❖ Hacerse cargo de las necesidades personales como vestirse, alimentarse, arreglo e higiene personal,
- ❖ Destrezas de comunicación (tanto entender como expresar el lenguaje),
- ❖ Lograr un funcionamiento académico adecuado a su contexto.



## ¿CUÁLES SON LAS CAUSAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

### 1. **Prenatales** (ocurren antes del nacimiento).

- Síndrome de Down (resultado de un cromosoma adicional en el par 21),
- Excesiva exposición a los rayos X,
- Trastornos congénitos del Metabolismo (e. g. fenilcetonuria, enfermedad de Tay-Sachs)
- Alteraciones en el desarrollo del cerebro (e. g. hidrocefalia, espina bífida, anencefalia),
- Factores ambientales (e. g. desnutrición materna, síndrome de abstinencia alcohólica del feto, diabetes mellitus).

### 2. **Causas perinatales.** Ocurren en torno al nacimiento:

- Parto prematuro,
- Anemia materna,
- Alteraciones del cordón umbilical,
- Hemorragia intracraneal,
- Epilepsia,
- Trastornos respiratorios (hipoxia),
- Meningitis,
- Encefalitis y,
- Trauma encefálico al nacer.



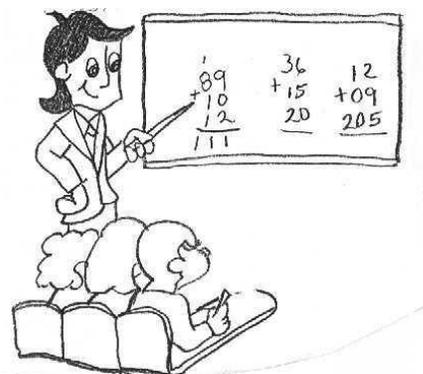
**3. Causas Posnatales.** Ocurren después del nacimiento:

- Traumatismos craneales
- Infecciones (rubéola, sarampión, encefalitis, meningitis)
- Epilepsia
- Intoxicación por plomo
- Desnutrición (déficit de proteínas)
- Carencias del entorno (falta de cuidados y de estimulación).



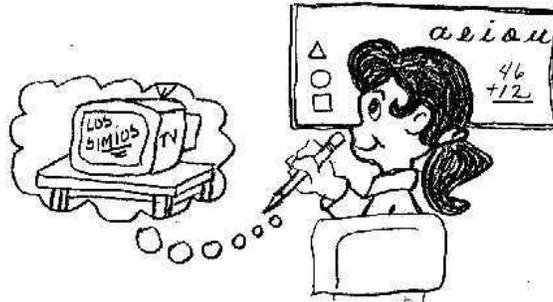
## ¿CÓMO AFECTA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE O MODERADA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

- **ATENCIÓN** es la capacidad de concentrarse en algo y mantenerla durante un tiempo.
- Es común que los alumnos no puedan prestar atención durante el tiempo suficiente o a varias cosas seguidas,
- Por ejemplo, a veces no pueden sentarse el tiempo necesario para escuchar un cuento o para terminar un rompecabezas.
- En cambio, otros concentran en exceso su atención es decir se les dificulta desviar su atención de una cosa a la siguiente.

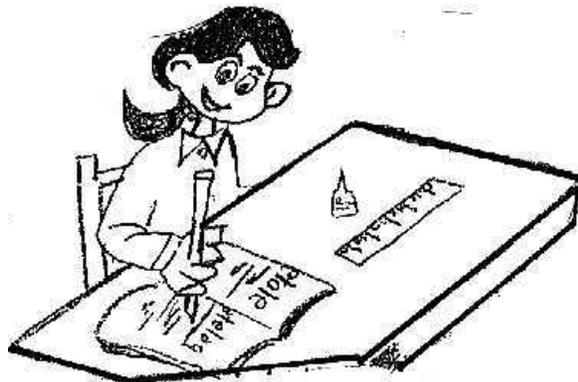


- **MEMORIA** es la capacidad para retener, almacenar y recuperar la información que se ha aprendido.
- Se presentan más problemas en la memoria a largo plazo.
- **PENSAMIENTO ABSTRACTO** (capacidad de captar conceptos, principios o procesos que no puedan experimentarse directamente mediante los sentidos).
- Los alumnos con discapacidad intelectual piensan en concreto, por ejemplo, pueden identificar un gato o un perro, pero les cuesta entender que ambos son animales o mascotas;

- Pueden encontrar difícil pensar las consecuencias posteriores de lo que hacen o dejan de hacer.



- **GENERALIZACIÓN.** Capacidad de aplicar a nuevas situaciones lo aprendido mediante la experiencia.
- Los estudiantes pueden armar un rompecabezas por ensayo y error y finalmente, descubrir el buscar las piezas con un lado plano para formar una orilla, pero cuando hacen otro rompecabezas, tal vez no entiendan que pueden utilizar esa estrategia que les dio buenos resultados y quizá, traten de resolver el problema por ensayo y error.
- **PERCEPCIÓN.** Proceso por medio del cual el organismo, como resultado de los sentidos adquiere conciencia del ambiente.
- Algunos alumnos no distinguen una letra de otra, o hacen rotaciones y omisiones; otros, tienen problemas para distinguir el sonido de una letra o palabra de otra.

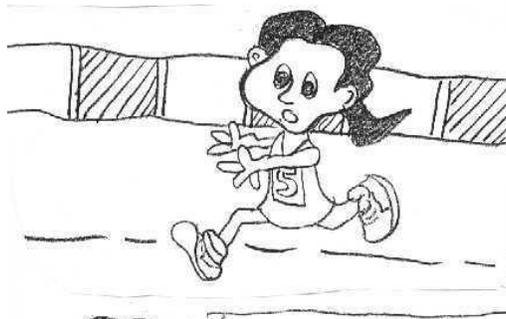


□ **PROBLEMAS EN LA LECTURA**

- Algunos no aprenden a leer, unos leen por debajo de su edad mental, y pueden presentarse problemas en la comprensión lectora.



- **LENGUAJE.** Algunos tienen un vocabulario muy limitado y articulación defectuosa.
- **RAZONAMIENTO.** Implica entender y aplicar conceptos matemáticos.
  - Resolver problemas de dos o más operaciones
  - Representación de información en tablas de frecuencia y gráfica de barras.
- **HABILIDADES MOTORAS GRUESAS.** Implican los músculos grandes del cuerpo como piernas, brazos, abdomen, por ejemplo caminar, gatear y sentarse.



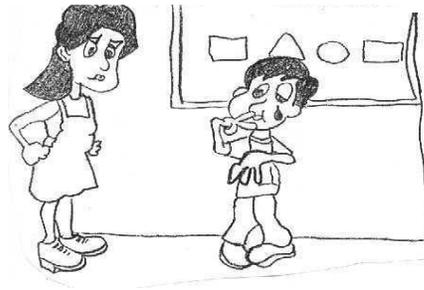
- **HABILIDADES MOTORAS FINAS.** Se utilizan músculos pequeños de manos, cara.
- Incluyen destrezas para utilizar las manos y dedos para comer, dibujar, mover la boca para masticar y hablar. A unos se les dificulta escribir, recortar, atarse las agujetas; a veces, sostienen los lápices con todo el puño, más que con los dedos.



- **UN RITMO MÁS LENTO DE APRENDIZAJE.** Les toma más tiempo asimilar la información y las habilidades nuevas, requieren más repetición y recordatorios para aprender.
- Captan los nuevos conocimientos más lento que sus compañeros de grupo como leer, comprender, sumar y restar.

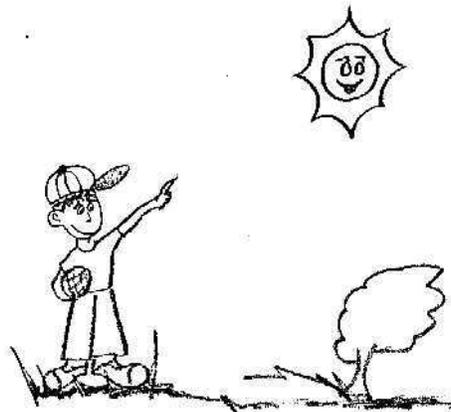
## **RECOMENDACIONES PARA ENSEÑAR A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE O MODERADA**

- ◆ Presente los objetivos de manera sencilla.
- ◆ Fundamente los objetivos específicos de aprendizaje, en un análisis de las fortalezas y debilidades del niño para aprender.
- ◆ Presente el material en pequeños y lógicos pasos. Antes de dar el siguiente, haga que el niño practique lo suficiente.



- ◆ Trabaje en destrezas y conceptos básicos que se basen en las demandas de la vida adulta.
- ◆ Prepárese para presentar la misma idea de muchas maneras diferentes y hágalo.
- ◆ Retroceda a un nivel más simple, si ve que el alumno no lo está siguiendo.
- ◆ Sea especialmente cuidadoso de motivar al estudiante y mantener su atención.
- ◆ Utilice materiales que no ofendan al estudiante. Es posible que un chico requiera el vocabulario sencillo de las historietas para niños más pequeños, y que se adecue la edad de los personajes y el contenido de la historia.
- ◆ Concéntrese en la enseñanza de unas cuantas conductas o destrezas de forma que, tanto usted como el estudiante, cuenten con la oportunidad de tener éxitos. Todos necesitamos recibir reforzamiento positivo.
- ◆ Con mayor frecuencia enséñelo a estudiar, revisar y practicar en distintos entornos, sus destrezas recién adquiridas.
- ◆ Preste mucha atención a las relaciones sociales. Limitarse a que existan estudiantes con discapacidad intelectual en una clase regular, no garantiza que serán aceptados o que podrán tener y mantener amigos.
- ◆ Fraccionar en pequeñas partes la instrucción.
- ◆ Trátelo de acuerdo a su edad cronológica.
- ◆ Establezca reglas y límites conjuntamente en el salón recordándoselas.
- ◆ Propicie la comunicación y el trabajo colaborativo con los padres del menor.
- ◆ Permita que tome decisiones y se haga responsable de sus actos.

- ◆ Corrija cuando sea necesario y en el momento de lo sucedido, refiérase al hecho y no a su persona.
- ◆ Reconozca sus logros verbalmente (felicidades, excelente).
- ◆ Rescate las cualidades de su alumno.
- ◆ Propicie que el niño haga descripciones con las imágenes de libros para saber de qué se trata.
- ◆ Lea cuentos y pregúntele de qué se trató.
- ◆ Converse con el niño sobre temas de la comunidad.
- ◆ Invítelo a participar en cantos, juegos y trabalenguas.
- ◆ Distinga los términos mañana, tarde y noche así como los días de la semana.
- ◆ Enséñele a distinguir arriba, abajo, derecha e izquierda.
- ◆ Explique el nombre de las partes de su cuerpo y que las señale, así como su función.



## RECUERDE QUE:

1. Los niños con discapacidad intelectual **sí**, aprenden, aunque de una manera y ritmo diferentes considerando el contexto social, familiar, educativo y sus condiciones individuales.
2. Todos los niños son diferentes por lo que es necesario identificar oportunamente sus potencialidades para estimularlas.
3. Establecer comunicación y la participación de la madre o de ambos padres en la educación escolarizada del alumno, puede beneficiar su aprendizaje y las habilidades adaptativas.

## Materiales Consultados básicos

- Heward, W. L. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. México: Prentice Hall.
- Roque, H. M. P. y Contreras, R. E. (1999). Diagnóstico del deficiente mental moderado y el autista. En G. Acle (Ed.), *Educación Especial: evaluación, intervención, investigación* (pp. 335-361). México: UNAM.
- Smith, R. (1999). *Niños con retraso mental: guía para padres, terapeutas y educadores*. México: Trillas.

Apéndice A 7

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

1. DATOS PERSONALES:

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_  
Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

2. Motivo de evaluación:

3. Apariencia física del alumno:

4. Antecedentes de desarrollo (embarazo, desarrollo motor, lenguaje, antecedentes heredo-familiares).

5. HISTORIA PREVIA DEL APRENDIZAJE

| <b>Tipo de escuela</b> | <b>Grado</b> | <b>Nombre de la escuela</b> | <b>Ciclo escolar</b> | <b>Promovido</b> | <b>Reprobado</b> |
|------------------------|--------------|-----------------------------|----------------------|------------------|------------------|
|                        |              |                             |                      |                  |                  |

¿El menor presentó una situación relevante en las escuelas que asistió?

6. ASPECTOS GENERALES DEL ALUMNO

- Área Intelectual (atención, memoria, procesamiento de razonamiento)
- Área de desarrollo motor (motricidad gruesa, fina)
- Área comunicativa lingüística

7. HISTORIA ACTUAL DE APRENDIZAJE

Estructura Familiar

| <b>Parentesco</b> | <b>Nombre</b> | <b>Edad</b> | <b>Vive</b> | <b>Escolaridad</b> | <b>Ocupación</b> |
|-------------------|---------------|-------------|-------------|--------------------|------------------|
|                   |               |             |             |                    |                  |

¿Cómo es la dinámica familiar?

¿Las características y servicios de la comunidad son?

¿Las expectativas de la familia con relación al alumno son?

¿La interacción del menor en su contexto familiar y social es?

¿Cuáles son las actividades y hábitos de estudio del infante actualmente?

¿Cuáles son las reglas familiares y límites en el hogar?

¿Cómo se comunican los miembros de la familia?

¿El estado de salud del alumno es?

## 8. ASPECTO COGNITIVO

### Competencia Curricular

| Asignatura | Propósito | El alumno es capaz | Con ayuda es capaz | Tipo de ayuda que requiere | El alumno todavía no es capaz de hacer |
|------------|-----------|--------------------|--------------------|----------------------------|--|
|            |           |                    |                    |                            |  |

## 9. ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE

¿En qué condiciones físico - ambientales realiza mejor las actividades el alumno (ruido, luz, temperatura y ubicación en el aula?

¿El menor se esfuerza más en sus labores escolares?

( ) antes o ( ) después del recreo

¿El niño tiene un lugar especial para trabajar en el salón?

¿El infante realiza sus actividades pedagógicas cuando lo hace?

Solo ( ) en pareja ( ) en equipo ( ) con el docente ( ) con un amigo ( )

¿El alumno requiere motivación verbal para iniciar, concluir sus actividades?

¿Qué asignaturas le agradan y se desempeña mejor el niño?

¿El menor acepta la ayuda del docente o sus compañeros para realizar y terminar las tareas académicas?

¿El infante consolida los nuevos aprendizajes al mismo ritmo que el resto de sus compañeros?

¿El estudiante requiere mayor tiempo para la realización y conclusión de las actividades en relación a sus compañeros de grupo?

¿El alumno mantiene su atención en actividades?

Largas ( ) cortas ( )

¿Al menor se le dificulta pasar de una actividad a otra?

¿El menor realiza sus tareas por medio de ensayo y error?

¿El alumno planifica y organiza sus actividades?

¿El infante requiere de ejemplos, material concreto o pistas para responder a las actividades académicas en el salón

El niño tiene mayores logros cuando la información presentada es?

Verbal ( ) visual ( ) manipula material ( )

#### 10. RELACIONES INTERPERSONALES

¿El alumno expresa sus estados de ánimo? SÍ NO

¿El menor expresa sus deseos, necesidades o peticiones? SI NO

¿El infante inicia y mantiene una conversación, con quién? SI NO

¿El niño escucha a los demás durante una conversación? SI NO

¿Con qué frecuencia interactúa con los demás? \_\_\_\_\_:

¿Qué tipo de relaciones establece con sus compañeros? \_\_\_\_\_

¿El alumno reclama constantemente la presencia del maestro SI NO

¿El menor toma decisiones SI NO

¿Con qué personas interactúa el niño? \_\_\_\_\_

#### 11. CONCLUSIONES

SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN

TECNICA E INSTRUMENTOS APLICADOS

PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

## Apéndice A 8

### Canales de percepción

Instrucciones: Elija una opción que se acerque a su vida cotidiana

**1.** Si pudiera gastar \$1,000,000.00 en uno de los artículos siguientes ¿Cuál elegiría?

- A. Un colchón nuevo.
- B. Un estéreo nuevo.
- C. Un televisor nuevo.

**2.** ¿Qué preferiría hacer?

- A. Quedarse en casa y comer comida casera.
- B. Ir a un concierto.
- C. Ir al cine.

**3.** Si en lugar de vacaciones, realizar la actividad siguiente ¿Cual elegiría?

- A. Ir a una conferencia.
- B. Hacer un paseo por los alrededores.
- C. Descansar y no ir a ninguna parte.

**4.** ¿Cuál de estos ambientes le gusta más?

- A. Uno con una vista panorámica espléndida
- B. Uno en el que se sienta la brisa del océano.
- C. Uno en un lugar tranquilo.

**5.** ¿A qué acontecimiento preferiría asistir?

- A. Una boda
- B. Una exposición de pintura.
- C. A una reunión social.

**6.** ¿Cómo se considera usted?

- A. Atlético.
- B. Intelectual.
- C. Humanitario.

**7.** ¿Cómo prefiere mantenerse en contacto?

- A. Por carta.
- B. Por teléfono.
- C. Comiendo juntos.

**8.** ¿Cómo prefiere pasar el tiempo libre?

- A. Conversando
- B. Acariciándose
- C. Mirando algo juntos

**9.** Si no encuentra las llaves, ¿Qué hace?

- A. Las busca mirando por todas partes.
- B. Sacude los bolsillos o la cartera para oír el ruido.
- C. Busca al tacto.

**10.** Si tuviera que quedarse en una isla desierta, ¿Qué es lo que preferiría llevar?

- A. Algunos libros buenos.
- B. Un radio portátil.
- C. Su bolsa de dormir.

**11.** ¿Cómo es su forma de vestir?

- A. Impecable.
- B. Informal.
- C. Muy informal.

**12.** ¿Cómo prefiere estar (moda)?

- A. Como se usa.
- B. Muy elegante.
- C. Cómodo.

**13.** Si tuviera todo el dinero necesario, ¿Qué haría?

- A. Comprar una hermosa casa y quedarse ahí.
- B. Viajar, conocer el mundo.
- C. Introducirse al mundo social.

**14.** Si pudiera elegir, ¿Qué preferiría ser?

- A. Un gran médico
- B. Un gran músico.
- C. Un gran pintor.

**15.** ¿Qué es lo más sexy para usted?

- A. La iluminación tenue
- B. El perfume
- C. Cierta tipo de música.

Hoja de respuestas

| Pregunta | Visual | Auditivo | Kinésiesico |
|----------|--------|----------|-------------|
| 1        | C      | B        | A           |
| 2        | C      | B        | A           |
| 3        | B      | A        | C           |
| 4        | A      | C        | B           |
| 5        | B      | C        | A           |
| 6        | A      | B        | C           |
| 7        | A      | B        | C           |
| 8        | C      | B        | A           |
| 9        | A      | B        | C           |
| 10       | A      | B        | C           |
| 11       | A      | B        | C           |
| 12       | A      | B        | C           |
| 13       | B      | C        | A           |
| 14       | C      | B        | A           |
| 15       | A      | C        | B           |

Visual\_\_\_\_\_

Auditivo\_\_\_\_\_

Kinésiesico\_\_\_\_\_