



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE
INTERVENCIÓN EN NIÑOS EN EDAD ESCOLAR QUE
PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

R E P O R T E L A B O R A L
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
ANA MARIA COLIN CABELLO

DIRECTORA DEL REPORTE LABORAL:
MTRA. MARGARITA MOLINA ÁVILES



® Facultad
de Psicología

Ciudad Universitaria, D.F.

Mayo, 2011



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.



UNAM.120
2011
ej. 2
✓
M.
TPS.

Agradecimientos

A la Facultad de Psicología y a cada uno de mis maestros, por enseñarme que sólo existe lo que se puede nombrar.

A la Mtra. Margarita Molina Avilés, directora del reporte laboral, y a los sinodales: Lic. Raquel B. Jelinek Meldenson, Mtra. Ma. Del Socorro Escandón Gallegos, Mtra. Araceli Lambarri Rodríguez y a la Mtra. Yolanda Bernal Álvarez; gracias por sus valiosas aportaciones y por creer en mí.

A cada uno de los niños, gracias por permitirme saber que la educación tiene que ver no solo con enseñar conocimientos, sino enseñar a pensar con calidad.

Dedicatorias

Anel, Maryfer y Mariana, mis tres preciadas hijas, gracias por su comprensión, por apoyarme para hacer realidad un sueño, por ser mis hijas y alentarme en los momentos difíciles.

Gerardo

Porque a pesar de la adversidad, la fe mueve montañas y nos salva.

A mis padres

Gracias por darme la vida, y por enseñarme el camino de la verdad. ¡Siempre estarán en mi vida!

A toda la familia Colín

Infinitamente gracias por el apoyo incondicional porque siempre han permanecido a mi lado y sobre todo en los momentos más difíciles, gracias por enseñarme que siempre hay un mañana y que las cosas pueden mejorar.

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPITULO UNO. MARCO TEÓRICO	4
1.1 CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	4
1.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA	8
1.3 CONSIDERACIONES TEORICAS DE LA ESCRITURA	17
1.4 CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA LECTURA	25
1.5 CONSIDERACIONES TEORICAS DE LAS MATEMÁTICAS	34
1.6 ADECUACIONES CURRICULARES	43
CAPITULO DOS. CONTEXTO LABORAL	47
2.1 ANTECEDENTES DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	47
2.2 LABOR DE LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	50
2.3 APOYO A LA ESCUELA REGULAR	51
2.4 JUSTIFICACIÓN	54
2.5 MISIÓN	55
2.6 VISIÓN	56
2.7 OBJETIVO ESTRATÉGICO	56
2.8 OBJETIVOS OPERATIVOS	56
2.9 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	57
2.10 ORGANIGRAMA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL	60
CAPITULO TRES. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	61
3.1 PROCEDIMIENTO	64
3.2 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE UNA ALUMNA ATENDIDA EN LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR	66
3.3 FASE INTERMEDIA	70
3.4 FASE FINAL	75
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	80
REFERENCIAS	83

RESUMEN

El concepto de Necesidades Educativas Especiales permite identificar que éstas existen cuando un alumno, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos escolares, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen más recursos para que se logren los fines y objetivos curriculares. Desde esta perspectiva cualquier proceso psicológico contiene tanto premisas hereditarias; como influencia del medio. Para ello el desarrollo de los procesos psicológicos complejos como la conducta a lo largo del camino de la formación, depende en mayor medida del medio circundante como: las condiciones de la educación y enseñanza a que está sujeto el niño, el medio sociocultural del carácter de la relación, entre otros. Por consiguiente, la evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento que se utiliza en el conocimiento del niño y, de manera más cercana lo involucra en la ejecución de estrategias; además en el contexto de la integración educativa, se da la oportunidad de educarse junto con los demás; de allí que los profesores de educación regular, deben orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. Un aspecto relacionado con lo anterior, y que se expone en el presente documento es el caso de una alumna que actualmente tiene 12 años de edad quien presenta necesidades educativas especiales.

PALABRAS CLAVES: Necesidades, Procesos, Evaluación, Estudio de caso.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años y en el marco de la Reforma Educativa en 1993 en nuestro país, el profesorado de Educación Básica desde sus propios esfuerzos e iniciativas vienen desarrollando una renovación pedagógica.

En el caso de los docentes de la Educación Especial no es la excepción, pues los profesionales en este ámbito se han visto en la necesidad de analizar y reflexionar los conceptos y enfoques para llevarlos a la práctica con la intención de clarificar y mejorar la intervención psicopedagógica, siendo que, hoy en día la educación especial ya no se concibe como la atención de un tipo de alumnos; si no que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales destinados a apoyar a la educación básica para que ésta responda adecuadamente a la diversidad del alumno, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Considerando lo anterior, se pretende destacar el papel de la escuela para responder al reto tanto social, profesional y humano que supone atención a la diversidad; particularmente la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. En este sentido el concepto de necesidades educativas especiales está relacionado con las ayudas pedagógicas que determinados alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal.

Por tal motivo, se presenta un análisis de caso donde se expone la intervención psicopedagógica de una alumna inscrita en la Escuela Primaria "Ideario de Juárez", lo que implica el acceso al currículum regular en condiciones de mayor calidad y equidad. Al respecto, la intervención se realizó en tres fases: Fase Inicial, Fase Intermedia y Fase Final, ellas constituyen un procedimiento para profundizar de manera sistemática el trabajo que se realiza; esto es, la intervención es dirigida a la mejora de los procesos planificando en el currículum escolar lo cual implica

cambios que hagan posible que dichos procesos se produzcan en las condiciones deseadas.

De esta manera, la metodología propuesta retoma las ideas derivadas del enfoque constructivista en el terreno del aprendizaje escolar el cual destaca la participación del alumno, la manera en que el alumno va construyendo la base de su conocimiento, así como la manera de interactuar con dicho conocimiento, aplicado y asociado a las estrategias para ambientes educativos diferentes.

CAPITULO UNO. MARCO TEÓRICO

1.1 CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El término de Necesidades Educativas Especiales aparece por primera vez en el Informe Warnock (1978) realizado en el Reino Unido, por una comisión de expertos que se reunieron en 1974, con el fin de revisar alternativas con relación a Educación Especial en ese momento, este concepto aparece como alternativa a las denominaciones que anteriormente se venían utilizando como deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido (Arnaiz, 2003). A partir de este informe, de acuerdo a Bautista (2002) se daría entonces origen a la nueva ley de educación de 1981 en Gran Bretaña, la cual considera que un niño o niña necesita educación especial, si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial.

Así mismo, este Informe Warnock recomienda dirigirse de otra manera dejando a un lado el lenguaje y las prácticas referidas al déficit del alumno y traducir el mismo a necesidades educativas que planteen lo que el alumno necesita aprender; cómo, en qué momento y con qué recursos. Por consiguiente, al pretender usar un lenguaje discriminativo a estas personas como el etiquetaje o clasificación por categorías, son afectadas negativamente.

Además, y de acuerdo a García (1993) este informe desechaba el modelo tradicional de educación especial así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de la cual se deriva la necesidad de dos sistemas deferentes de enseñanza. El concepto de educación especial debería extenderse y abarcar todas las necesidades que temporal o

permanentemente pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum ordinario.

Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes, ya que puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o la necesidad de modificar el currículum, o puede haber la necesidad de una atención particular a la escuela social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación (García, 1993.).

Las NEE no sólo hacen referencia a las necesidades en el marco de la escuela, sino también a las edades anteriores y posteriores del periodo escolar, en este sentido puede servir de base para aplicarse a la necesidad de una mayor estimulación en los primeros años de vida, o a una educación de adultos para mayor adaptación laboral y social.

Es necesario que el concepto de NEE se redefina incluyendo dos dimensiones esenciales: la dimensión interactiva (la necesidad se define con relación en el contexto donde se produce) y la dimensión de relatividad (la necesidad hace referencia a un espacio determinado y a un tiempo determinado, no es ni universal ni permanente).

Es importante destacar que el término de necesidades educativas especiales, guarda relación con la teoría del constructivismo, de manera que considera el aprendizaje como un proceso que se desarrolla en la intervención del sujeto con el medio (Bautista, 2002).

En este sentido las necesidades educativas especiales, según Arnaiz (2003) los fines de la educación, deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado de consecución sea diferente; así como el tipo de ayuda que el alumno precise para lograrlo, dicho concepto plantea que la educación debe ser una,

aunque con diferentes ajustes, de manera que el sistema educativo pueda dar respuesta a la diversidad del alumno escolarizado en él.

En este sentido cabría indicar que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando para conseguir los fines de la educación, el profesorado necesita revisar su acción educativa puesto que en el aula hay determinados alumnos cuyas necesidades requieren un tipo de actuación que habitualmente no venían realizando con los alumnos del grupo, a su vez, para realizar dicho trabajo se requiere del trabajo coordinado con el profesorado de apoyo en cuanto a asesoramiento, preparación de materiales, colaboración en el aula ordinaria, etc., (Arnaiz, 2003).

Por consiguiente, el concepto de necesidades educativas especiales está relacionado con las ayudas pedagógicas que determinados alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal, de acuerdo a Lou y López (2001); además se considera a los alumnos con NEE, no sólo aquellos que presentan determinadas limitaciones para el aprendizaje, sino también a todos aquellos que, de alguna manera por diferentes causas pueden necesitar ayuda para regular o encauzar de manera normal su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva para que los alumnos puedan progresar van a requerir medios pocos frecuentes y en cierto modo distinto a los de sus compañeros de clase, por esta razón las necesidades de estos alumnos son conocidas como especiales dado que no son comunes al resto de sus compañeros.

Por ello, los alumnos con alguna dificultad no deberían ser considerados como algo aparte y externo a los centros, sino que va a ser responsabilidad de los mismos establecer la serie de ayudas que necesitan para que su proceso de escolarización y aprendizaje se realice en óptimas condiciones (Bautista, 1993 citado en Arnaiz, 2003).

En los Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal (2004) México junto con Canadá, Egipto, Malí, Pakistán y Suecia, promovió en el seno de las Naciones Unidas, la Cumbre Mundial a favor de la infancia. En este encuentro, que tuvo lugar los días 29 y 30 de septiembre de 1990, se obtuvo como producto de los trabajos y reflexiones generales en la Cumbre Mundial, la Declaración Mundial sobre Supervivencia, Protección y Desarrollo del niño, así como un Plan de Acción para cumplirse al año 2000.

En 1990 empezaron a observarse los primeros intentos de los Organismos Intencionales para enfrentar el problema de los marginados: “La Conferencia Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” realizada en Jomtien, Tailandia, 1990. En esta se propone un cambio en el enfoque de la educación como proceso social, acto político y como derecho de todos los individuos; es entonces que se introduce el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje refiriéndose a aquellos conocimientos, habilidades y aptitudes que las personas necesitan para desarrollar este propósito; lo que obligó a reconocer que cada país es responsable de garantizar el acceso a la educación para los diferentes sectores de la población y a lo largo de su vida (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, Documento de trabajo, 2009) sus elementos esenciales son:

- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- Universalizar el acceso a la educación.
- Fomentar el concepto de equidad.
- Centrar la atención en el aprendizaje.
- Ampliar los medios y los alcances de la Educación Básica.
- Mejorar las condiciones de aprendizaje.
- Desarrollar políticas de apoyo.
- Movilizar recursos para la Educación Básica.

Así mismo, cuando se habla de una educación para todos, García (1993) se refiere a una forma de entender la escuela que se basa en unos supuestos diferentes a los que tradicionalmente ha servido de base al establecimiento de servicios de educación especial; en ella las necesidades son entendidas como necesidades que deben ser cubiertas, no como un servicio particular, sino como un servicio más que la escuela pone a disposición de padres y alumnos.

También se habla de una escuela diferente, que sirve a fines y valores diferentes, siendo lo que la caracteriza su propósito de no ser una escuela para un tipo de niños determinado, ya sea éste el niño "normal" o el "ideal", es la escuela que se propone educar a todos. Este es un propósito difícil porque es más fácil planificar y enseñar pensando que tenemos niños iguales que cuando pensamos en niños diferentes. Un valor fundamental de esta escuela es educar respetando.

1.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El término de integración viene del latín "integrare" hace referencia al proceso en el cual se habilita al niño con Necesidades Educativas Especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de la comunidad. (Jones citado en Lou y López, 2001).

La integración escolar nos permite comprender que es un proceso dirigido a todos los alumnos, tiene un carácter temporal, instructivo y social, es decir, no se encuentra restringida al ámbito escolar. Además, este proceso implica un ofrecimiento de una serie de servicios concretados en una variedad de alternativas, así la integración tiene como objetivo la satisfacción de las necesidades de aprendizaje respetando las individualidades, de esta forma los niños con NEE siempre que sea posible debe llevarse a cabo en ambientes no restrictivos (Lou y López,2001).

Según Bautista (2002), una educación bien integrada, bien planificada con servicios y programas adecuados, debe ofrecer una serie de ventajas para todos los miembros implicados. Para los niños con Necesidades Educativas Especiales les posibilita un mayor desarrollo intelectual y mejora del aprendizaje, de esta manera el contacto con otros niños les va a beneficiar; en tanto que la educación no sólo se produce por vías formales de profesor a alumnos, sino que hay interacción entre los mismos alumnos y una conducta de imitación que va a favorecer el aprendizaje. Así mismo, el ámbito del grupo-clase ofrece al niño y a la niña un marco apto para la integración social, con su heterogeneidad, no obstante, constituye una preparación para la integración social posterior.

Para García et al. (2000), desde la perspectiva de la integración; los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. Si las necesidades educativas de los alumnos se pueden representar en un continuo, la educación especial debe entenderse como un elemento más del conjunto de servicios con los que busca dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales; esto implica un cambio en el trabajo que el personal de educación especial realiza, ya que deberá estar menos dirigido al diagnóstico y categorización de los alumnos y más orientado hacia el diseño de estrategias que permitan al niño con NEE superar sus dificultades para aprender y además, beneficien el aprendizaje de todo el grupo. Esto implica un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas. A su vez, según Arnaiz (2003) el concepto de necesidades educativas especiales y al centrar su atención en las ayudas las cuales son necesarias para proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo, implica que la escuela asuma el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en el procedimiento de enseñanza.

Por tanto, y con el fin de dar respuesta a la nueva realidad educativa propuesta por la integración escolar en el marco de la escuela regular, los profesores de

apoyo y los profesores de grupo trabajan de manera conjunta para reorganizar funciones y actuaciones para llevar a cabo la integración educativa.

La nueva concepción de la escuela inclusiva se refleja en numerosos documentos de acuerdo a Castejón y Navas (2002) como la denominada Declaración de Salamanca; en donde se recogen las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en junio de 1994, patrocinada por la UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

La Conferencia de Salamanca proporcionó una plataforma para afirmar el principio de Educación para Todos y sirvió para examinar su práctica y así asegurar que todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales puedan tomar el lugar que le corresponde en una sociedad en aprendizaje. Dicha conferencia presentó la primera oportunidad internacional de aprovechar dichas iniciativas, y se enfatizó sobre el principio de la integración, reconociendo la necesidad de trabajar hacia escuelas para todos. (Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial, 2004).

Además, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, según el Cuaderno de Integración Educativa N°7. Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales Equidad para la diversidad (1997) deberán promover acciones que bajo los principios de equidad y justicia, estén encaminados a generar el reconocimiento y respeto a la diversidad y de acuerdo a este marco, se impulse la integración educativa, así como de llevar a cabo acciones al interior del sistema educativo, la aceptación de los menores con NEE con o sin discapacidad.

En ese momento, se recomendó a los medios de comunicación que aprovecharan sus recursos para promover la sensibilización y aceptación social de los menores con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales.

De esta manera inicia la difusión de la experiencia mexicana sobre la integración educativa y se aproveche la de otros países a través de los organismos multilaterales y foros internacionales en los que México tiene participación. No obstante, en el año de 1998 es declarado como el año de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La Secretaría de Educación Pública en 1994 define a las necesidades educativas especiales, cuando un alumno, con relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos escolares, requiriendo en su proceso educativo se incorporen más recursos y que en su momento sean diferentes a fin de que logre los fines de la educación.

También, en 1994 la Dirección de Educación Especial, a través del entonces Director Mtro. Eliseo Guajardo Ramos publica los Cuadernos de Integración Educativa, en los que se describen los aspectos innovadores y de cambio político, que serán aplicados al proyecto general de Integración Educativa. A partir de este momento la vinculación entre educación básica y especial será fundamental para dar solución a los problemas de aprendizaje escolar presentes en el aula regular. Sin embargo, no queda del todo claro, en la lectura de este documento, la manera en la que este proyecto será operacionalizado, en especial con niños que serán ubicados en la categoría de dificultades de aprendizaje (Acle y Olmos, 1995).

De acuerdo a lo antes mencionado, en los Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal (2004) en junio de 1994 la reunión que llevó a cabo la UNESCO en Salamanca, España. En donde el tema en esta ocasión fue la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el resultado fue la "Declaración de Salamanca de Principios, Políticas

y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”, al respecto, su finalidad fue favorecer la educación para todos, así como la educación integradora y la atención a los niños con NEE, lo cual se resume en las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar el concepto de Necesidades Educativas Especiales.
- Integración Educativa.
- Acceso a la educación regular.
- Flexibilizar los programas de estudio.
- Participación activa de la gestión escolar.
- Capacitación al profesional de la educación.
- Apoyo en tareas prioritarias.
- Participación de la comunidad.
- Participación de los padres de familia.
- Asignación/reasignación de recursos necesarios.
- Colaboración y apoyo internacional.

Como se ha señalado, la escuela debe responder a nuevas necesidades y, dentro de éstas, aquéllas que se han llamado necesidades educativas especiales, desde esta perspectiva, a la escuela no le ha de preocupar qué le pasa, qué tiene el niño, sino qué necesita, desde el punto de vista educativo, para poder integrarse en situaciones de normalización; el concepto de normalización surge de acuerdo a García (1993) en el ámbito de lo social, no en el ámbito educativo, su mayor aportación se centra no en la situación de las personas que sufren deficiencias, sino en la relación entre estas personas y todas las demás.

Ahora bien, en los Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal (2004) señalan que, en Dakar en el año 2000 se evaluaron los resultados obtenidos con los acuerdos de Jomtien, concluyendo que cada país concretizará las declaraciones establecidas, resaltando los elementos extrínsecos a la cultura de la integración que será

necesario explicitar, esto es, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como un compromiso central de la Educación Básica.

En el escenario mexicano, la Política Educativa generó importantes cambios como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, dicho acuerdo tiene como propósito mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación de servicios educativos; además se busca asegurar que todos los niños y niñas tengan oportunidad de acceder a la escuela y tengan la posibilidad de alcanzar los propósitos de la Educación Básica para desarrollar todas sus potencialidades. Para lograr dicho acuerdo, se llevaron a cabo acciones como la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio, renovación de libros de texto gratuito, así como el establecimiento de un sistema nacional de actualización de los profesores en servicio y la generación de programas que atiendan específicamente a grupos de población marginada, o en riesgo de fracaso escolar (Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal. 2004).

Con relación a educación especial, la cual ha sufrido cambios radicales en los últimos tiempos, se planteó la reorientación de los servicios bajo el marco internacional de integración promulgada por la Ley General de Educación en la cual se regula el papel educativo que realiza el estado. Siendo entonces los antecedentes históricos de los servicios de educación especial (Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, 2004) los cuales fueron:

En 1870 se crea la Escuela Nacional para Ciegos, destinada a jóvenes y adultos ciegos y débiles visuales, En 1914 perteneció a la junta de Beneficencia Pública del D.F., en 1928 pasa al ex convento de Santa Teresa, en 1953, depende de la Dirección de Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública.

En la mitad de la década de los 40's. se crean los primeros talleres de Adiestramiento para el trabajo en el Instituto Médico Pedagógico, para la capacitación en oficios a adolescentes y jóvenes con "retardo mental".

En la mitad de la década de los 60's, se crean las escuelas de adiestramiento para adolescentes (Varones No.1 y Mujeres No.2). Los talleres eran atendidos por técnicos en diversos oficios con orientación y asesoría de maestros especialistas en la atención de jóvenes con deficiencia mental.

Para la segunda mitad de los 60's y la década de los 70's, se crea la Dirección de Educación Especial. Grupos Integrados "A" Y "B", (GI) Centros Psicopedagógicos (CPP), Unidades de Atención a Aptitudes Sobresalientes (CAS), y Centros de Orientación Evaluación y Canalización (COEC).

En los Grupos Integrados "A", se realizaban actividades con alumnos de primer grado, que presentaban dificultades de acceso al sistema de escritura y a las matemáticas básicas y que en un año se incorporaban al grupo regular de la escuela; en los Grupos Integrados "B" se brindaba atención y apoyo psicopedagógico a los niños que, siendo alumnos de la escuela regular, cursaban de 2° a 6° grado en un grupo especial en virtud de que presentaban problemas de aprendizaje, problemas de conducta y/o problemas de lenguaje.

La orientación ofrecida en los Centros Psicopedagógicos era de carácter clínico, los menores asistían por lo menos dos veces por semana a terapia de aprendizaje, conducta o lenguaje; ésta era brindada por un especialista en un cubículo especial por espacio de una hora.

Los Centros de Orientación Evaluación y Canalización eran los responsables de realizar evaluaciones psicométricas y pedagógicas para canalizar a los alumnos a Centros Psicopedagógicos, grupo integrado o escuelas de educación especial. En

las Unidades de Atención a Aptitudes Sobresalientes se atendía a alumnos que presentaban rendimiento académico por encima del promedio del grupo.

En las escuelas de educación especial para adolescentes, los talleres eran atendidos por maestros especialistas con formación técnica en el oficio. Se crean las primeras industrias protegidas. Centro de Adaptación Laboral (C.A.L.) donde invidentes del sexo femenino producían sábanas y otra industria donde se elaboraban escobas, también se proporcionó empleo a un gran número de ciegos.

En los 80's se publica el documento titulado Bases para una Política de Educación Especial donde se plantea un modelo de atención para la población, basándose en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza de los niños con requerimientos especiales y el derecho a la igualdad de oportunidades para su integración educativa.

Para los 90's y 2000, se transfiere a la Dirección de Educación Especial la Escuela Nacional para ciegos formando en sus aulas a maestros que llevaron sus conocimientos a otros estados de la República y el Distrito Federal.

Con el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica suscrito por el Gobierno Federal y Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1992, la reforma al artículo 3° Constitucional y su reglamentación a través de la Ley General de Educación en 1993, reinicia el camino para la reorientación de la Educación Especial, lo que implicó un análisis de los servicios y áreas que la constituían hasta ese momento para construir nuevas maneras de ofrecer este servicio educativo.

Para ello fue necesario revisar la concepción de educación básica, currículo escolar, función de la escuela, gestión escolar, calidad de la educación y de la atención a la diversidad, como elementos determinantes de los procesos educativos, para definir las líneas que reorientan la educación especial.

El análisis de dichos aspectos representa el punto de partida de la Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centro de Atención Múltiple (CAM); su objetivo fundamental de estos servicios es favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y niñas y jóvenes en situación de NEE otorgando a aquellos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o aquellos con diferencias socioculturales o lingüísticas, proporcionando los apoyos dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse, educativa, social y laboralmente.

A nivel político, las ideas de Samuel Kirk supusieron la aceptación y creación de un nuevo campo de Educación Especial, las dificultades de aprendizaje con lo que supuso la creación de servicios especializados de formación de profesionales que reconocieran las características diferenciales de las personas que encajaban en los grupos de educación especial, de trastorno de desarrollo, conocidos, pero no aprendían, que fracasaban en la escuela y sin motivo aparente y que precisaban una educación especializada y de calidad García (2001).

En 2001-2003, la Dirección de Educación Especial, identifica la necesidad de fortalecer la inclusión, dar un paso más en el proceso integrador de las escuelas de educación básica para proporcionar una respuesta educativa para todos los alumnos.

Finalmente, con los acuerdos tomados en la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad de la ONU en 2006 y particularmente en el artículo 24, se reitera la necesidad de hacer valer el derecho a la educación, debe propiciarse desde edades tempranas, el derecho del potencial la dignidad de la persona, la autoestima, el respeto a la diversidad y a las libertades fundamentales sin discriminación y en igualdad de conocimientos (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, Documento de Trabajo, 2009).

Desde esta perspectiva, México asume los compromisos e impulsa en sus marcos de política la obligatoriedad del Estado Mexicano de dar cumplimiento al derecho a la educación para todos los ciudadanos.

El Plan Nacional de Desarrollo de 2007-2012, y de acuerdo al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, Documento de Trabajo (2009), refiere en el eje tres "Igualdad de Oportunidades", el compromiso de atender e impulsar el desarrollo, habilidades y capacidades individuales, intelectuales, afectivas, artísticas y deportivas, así como valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepare para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo; de fortalecer la evaluación como un instrumento para la rendición de cuentas que permita mejorar de forma objetiva y lograr la calidad educativa; de manejar las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de evaluar la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento a los valores éticos de las y los alumnos y la transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo.

De esta manera y para favorecer el logro de los propósitos educativos, se han diseñado estrategias y acciones donde la Reforma Integral de la Educación Básica tiene un papel muy relevante ya que está basada en el desarrollo de competencias respondiendo a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI dentro de un marco Internacional globalizado.

1.3 CONSIDERACIONES TEORICAS DE LA ESCRITURA

Para los niños que presentan dificultades, la escritura es una actividad complicada, pues el esfuerzo por producirla implica una tarea que puede parecer imposible para sus sistemas cognitivos, de modo que la planeación compleja y la escritura no se pueden dar en forma concomitantes. Un acercamiento al problema

de escritura ocurre por medio del discurso y la comprensión, de tal forma que, en vez del procesamiento de información como marco teórico para la escritura, se conceptualiza a ésta como el resultado de interacciones complejas y no de una secuencia lineal de procesos (Klingler y Vadillo. 1999).

Por consiguiente, para lograr los objetivos del currículo, de acuerdo a Vallés (1996) es necesario reflexionar sobre las diferencias individuales de los alumnos en el aprendizaje. Esta diversidad se expresa por los aspectos en la existencia de los diferentes ritmos de aprendizaje, el tiempo de dedicación que cada uno de ellos dedica a su aprendizaje, el esfuerzo personal, la atención selectiva (dispersa e inexistente) que presta en las tareas, los procesos de generalización de los aprendizajes que se obtuvieron en un contexto determinado, etc.

Para Klingler y Vadillo (1999), las estrategias de procesamiento de información y las cognitivas son más empiristas, basadas en mediciones cuantitativas y observaciones objetivas; mientras que las técnicas derivadas del constructivismo social enfatizan más el lenguaje integral, el multiculturalismo relacionado con el postmodernismo y el modelo del maestro como investigador.

Las estrategias personales de los aprendizajes, los intereses y motivación para aprender, se hacen presentes ante los contenidos de aprendizaje. De esta manera, se diversifican las estrategias y se adaptan a las necesidades de los alumnos para conseguir los objetivos generales de la enseñanza concretados en el ciclo correspondiente (Klingler y Vadillo, 1999). El empleo de los diferentes materiales para trabajar como: material visual, material concreto, entre otros, tiene como propósito que el alumno pueda manipular dichos materiales para captar su atención, así como también trabajar a partir del interés del niño y su proceso de aprendizaje le sea significativo.

Para Klingler y Vadillo (1999) la escritura es la transformación del lenguaje oral a una forma de código, la cual permite su traducción por los lectores quienes tienen

la habilidad de decodificar los símbolos. Recordemos que Vigotski percibe la escritura como una manifestación del habla interna; esta forma corresponde al interior del habla egocéntrica, típica de los niños entre los dos y seis años, pues el lenguaje es una forma abreviada y predicada la cual tiene que cambiar para acomodarse a la persona que lee.

Para utilizar la escritura de manera creativa, de acuerdo a SEP (1996), los niños pasan por una etapa de aprendizaje inicial; desde ésta, reconocen las funciones sociales que cumple la escritura, las intenciones a las que responde: informar, narrar, registrar, divertir, etc. Donde se dan cuenta de que se utilizan diversos recursos para organizar la exposición de ideas. Por esta razón, los niños aprenden a escribir cuando observan actos de escritura realizados por el maestro, padres y compañeros; también al escribir temas de interés para ellos, con destinatarios reales (sus compañeros, amigos, u otras personas), o en otro caso para ellos mismos. Así, podrán avanzar en su desarrollo de escritura, incorporando paulatinamente cada vez más elementos de la escritura y, mejorando su capacidad para escribir adecuadamente.

El desarrollo de los niños como escritores (SEP, 1996) incluye el trabajo continuo sobre textos de diversos tipos. Esta actividad les permitirá descubrir las diferencias y similitudes entre la expresión oral y escrita, las letras, la segmentación, la ortografía y la puntuación; así como para producir textos: selección de información, planeación de la estructura de los escritos y la creación de las expresiones para plasmar sus ideas, de manera que los lectores la comprendan. Así como en lectura se distingue entre procesos de comprensión, en la escritura de modo paralelo, se puede diferenciar entre codificación de las palabras mediante signos escritos y composición de textos, según Defior (1996). Otra posible clasificación es la que separa la escritura productiva de la reproductiva (copia y dictado), ya que no involucran los mismos procesos; por ejemplo, en la reproductiva no intervienen nunca los de planificación o si se trata de una copia no implica los léxicos.

Siendo entonces la escritura un producto del trabajo creativo del hombre, quien, sobre la base del conocimiento del lenguaje oral y sus necesidades de comunicación, construyó un sistema de representación gráfica con el fin de satisfacerla, SEP (1996). No obstante, la escritura tiene una función social de comunicación, González et al. (1988) y para mejorarla de forma adecuada, es importante reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a la de la lengua oral, comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafo fonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos; además en ninguno de los niveles fonético, sintáctico o lexicológico puede considerarse a la lengua escrita como duplicado de la oral, puesto que un texto escrito puede ser la exacta representación de la palabra, sin embargo, contrario a lo que la gente cree, uno no escribe como habla, uno escribe como los otros escriben; puesto que, cuando uno escribe se da cuenta de que usa un cierto lenguaje que no es el mismo que el lenguaje hablado, y que por lo tanto tiene reglas, usos y su importancia propia.

De manera general, el aprendizaje de la lectura y escritura se concibe como un proceso interactivo de construcción de conocimiento que en la lectura se da como la información del texto que en primera aproximación es de tipo visual y una serie de procesos que se llevan a cabo para realizar el mensaje escrito o para producirlos en el caso de la escritura; al respecto se puede caracterizar el lenguaje escrito, Defior (1996) como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo: constructivo por ser un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa aprender un sistema de codificación (escritura) o de decodificación (lectura) mediante los que se transcriben las correspondencias fonemas y grafemas, sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto que tiene que construir el significado cambiando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos.

De acuerdo a la teoría psicogenética, el niño es un ser activo que construye el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él, actúa sobre los objetos tanto físicos como sociales y busca comprender las relaciones entre ellos, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de sus resultados de sus acciones. Así, va construyendo estructuras de conocimiento cada vez más complejas y estables (García et al., 1988).

Proceso activo. Refiere que cuando más trabaje el sujeto, elabore, cuestione y transforme la información, mayor será su comprensión, además de mejorar su aprendizaje. Esto implica que los alumnos no deben verse como receptores o reproductores de información, sino como agentes activos respecto a la tarea, regulando y manteniendo su atención, donde genere predicciones, preguntas, imágenes; esto es, que apliquen sus recursos y estrategias cognitivas a la búsqueda e integración de información, Defior (1996).

Proceso estratégico. Se refiere a que, para ser un buen lector o escritor no solo es necesario ser activo en la construcción de significado, sino que también se requiere ser competente en el uso de las estrategias. Las personas competentes que han desarrollado las estrategias cognitivas y metacognitivas las utilizan ajustándolas a las demandas de las tareas que se les plantean (Defior, 1996).

Proceso afectivo. En el desarrollo de la lecto-escritura, como en todos los aprendizajes, el deseo de leer y escribir, la estabilidad emocional, el auto concepto, el interés por aprender, son factores afectivo-motivacionales que van influir en los logros del alumno (Defior, 1996).

Klingler y Vadillo (1999) hacen referencia que los manejos de tipo empírico en la instrucción de la escritura, se enfocan principalmente en las estrategias cognitivas. Una táctica es aumentar la comprensión de los alumnos para que asimilen las estructuras que subyacen al texto; de esta manera, el andamiaje implica que los maestros ayuden a entender las estructuras. Para ello, los profesores utilizan el

modelamiento, la facilidad de procedimientos, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo del habla interna.

Es importante señalar que para (Englert, Raphael y Anderson, 1992 en Klingler y Vadillo, 1999) en lugar de la escritura, enfatizan el lenguaje integral, el cual es un enfoque constructivista. El lenguaje integral significa que los alumnos escriben de forma significativa todo el tiempo, publican sus producciones y leen textos auténticos.

Desde la óptica de los modelos cognitivos, intentan explicar los procesos que llevan a cabo el escritor, las operaciones, estrategias y conocimientos que debe poseer y cómo interactúan entre sí.

Por consiguiente, Defior (1996) el proceso de planificación consiste en la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura, el cual está integrado por tres subprocesos:

- El primero es el establecimiento de las metas u objetivos generales, donde el escritor establece los criterios generales para guiar el diseño del plan en función de la audiencia o tema elegido.
- El segundo es la generación de ideas o del contenido donde se realiza una búsqueda sistemática en su Memoria de Largo Plazo o busca información consultando fuentes externas por diversos medios.
- El tercero se refiere a la organización, pues el escritor estructura la información generada de acuerdo con su conocimiento de las estructuras textuales. Se preocupa tanto por la organización local de las frases (progresión temática), como de la jerarquización de las ideas y organización global del texto, adoptando el tipo de estructura que cree más conveniente

para sus propósitos, esto es, si se trata de un cuento debe haber un problema central que el personaje principal intenta resolver.

Asimismo, la planeación variará en función del tipo de texto que se desea escribir: un cuento, una noticia, un texto informativo u otros.

El proceso de traducción, conocido como producción de texto o textualización, consiste en convertir las ideas en palabras escritas, esto es, producir realmente el mensaje previamente planificado; implica la concreción y el desarrollo de la secuencia de palabras las cuales servirán para expresar ideas, lo cual incluye la actividad física de escribir (actividad motriz), la recuperación de los elementos léxicos, los procesos sintácticos para estructurar las palabras y las frases en forma adecuada, la integración de los componentes semánticos y también la presentación de los aspectos formales de la escritura (Defior, 1996).

Por otro lado, es conveniente señalar que el alumno debe desarrollar las capacidades metacognitivas, que le permitan realizar revisiones parciales de sus tareas para percibir los desajustes y si es necesario o no su corrección.

1.3.1 AUTOCORRECCIÓN DE LA ESCRITURA

El Programa para mejorar la calidad de los textos escritos, según Vallés (1996) tiene un enfoque constructivista, ya que tiene por objeto inducir al alumno a reflexionar sobre cómo mejorar la calidad de su escritura. Este proceso de corrección es una habilidad incorporada como contenido procedimental, es el saber hacer del alumno, siendo él mismo el corrector de sus trabajos.

De esta manera los procedimientos de autocorrección desarrollan las capacidades metacognitivas , entendiéndose estas y de acuerdo a Killinger y Vadillo (1997) como la conciencia mental y regulación del pensamiento propio donde se incluye la actividad mental de los tipos cognitivos, afectivos y psicomotor, esto es, cuando

se está consciente de cómo estoy aprendiendo y que me falta por aprender. Estas capacidades piden al alumno que revisen parcialmente sus tareas para percibir los desajustes, siendo necesario o no su corrección, de ahí el arreglo a los conocimientos que posea con respecto a la calidad de su escritura.

Antes de iniciar el programa, de acuerdo a Vallés (1996) se deben descubrir las ideas que tienen los alumnos, respecto a la corrección. Quizá algunos de ellos pueden pensar solamente en no tener faltas de ortografía, otros que la letra debe estar bien escrita, más aún, al corregir ponen una letra en rojo encima de la falta, etc.

Para poner en común todos los aspectos necesarios que se deben tomar en cuenta en el programa y para iniciar el proceso correctivo que abarque las dimensiones de la escritura: ortografía, grafismo, exactitud, presentación, limpieza, etc.; se les explica que las actividades de entrenamiento tratan de ayudarles y enseñarles cómo deben corregir sus propios trabajos siguiendo cada paso que en él se proponen para cada aspecto de la escritura, conocimiento de la convencionalidad de la formación de palabras, esto es, cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia.

El propio proceso de corrección se convierte en objeto de aprendizaje. Este proceso se constituye modelos en textos escritos con errores de ortografía, de grafismo, puntuación, etc. Estas actividades, tienen solamente una función indicativa, puesto que deben ser los propios alumnos quienes elaboran sus textos con el objeto de corregirlos, ellos pueden ser: una copia, un dictado, un ejercicio, etcétera (Vallés, 1996).

El alumno se responsabiliza de su propia corrección. La corrección de textos, se lleva a la práctica de forma sistemática a través del proceso correctivo, donde el alumno debe llegar a responsabilizarse de su propia corrección. En la medida en

que se adquiriera la habilidad, la calidad gráfica y estética aumentará (Vallés, 1996).

Utilizaciones de situaciones comunicativas. En la medida que el proceso adquiera una dimensión significativa, la producción de los textos deben corresponder a situaciones comunicativas, que sean funcionales y les sirva para comunicarse. Dichas situaciones deben ser usuales en los alumnos de estas edades como por ejemplo: una invitación de cumpleaños, redactar una carta a un amigo(a), deportes, reglas que tengan que ver al interior del salón, encargados de clase, inventar un cuento, etc. (Vallés, 1996)

Las actividades constructivistas, de acuerdo a Klingler y Vadillo (1999), el enfoque está en el aprendizaje, no en la enseñanza, puesto que el maestro apoya las experiencias de los alumnos y la tarea se lleva a cabo con ayuda del maestro como guía. Las evaluaciones ayudan al alumno a que entienda lo que sabe y lo que necesita por aprender, de esta forma se planean la secuencia de las actividades, así el criterio de valoración tiene que ver con el crecimiento de cada alumno.

Finalmente, las intervenciones en la escritura se enfocan principalmente en las estrategias cognitivas e involucran el manejo de procesos. El andamiaje de los profesores (Klingler y Vadillo, 1999) comprende la organización de las ideas de los alumnos mediante la estructuración de textos; así los alumnos aprenden a tomar el lugar de sus lectores por medio del desarrollo de estrategias de pensamiento y auto cuestionamiento. Del análisis que tienen al escribir y de la comprensión de los procedimientos para activar y organizar la información dentro del contexto.

1.4 CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LA LECTURA

Leer no se reduce sólo a decodificar las palabras sino que también, significa comprender el mensaje escrito de un texto. Si bien la principal causa de los

problemas se encuentra en la adquisición del código alfabético, pues algunos niños decodifican adecuadamente pero no llegan a extraer el significado de los textos que leen, Defior (1996).

El fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por factores, tales como la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos, un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo-motivacional. Sin embargo, la tendencia mayoritaria en la actualidad consiste en atribuir los fracasos principalmente a un déficit estratégico.

En la ejecución de la lectura hábil concurren una serie de operaciones denominadas específicas, que inician en el análisis visual de los estímulos escritos. Estas operaciones, que se refieren al reconocimiento de las palabras, no son necesarias para asegurar que la comprensión se produzca. De hecho, si el lector no puede almacenar la información del texto, no tiene conocimientos previos sobre el mismo, no extrae la información que ya tiene con la nueva que proporciona el texto, la comprensión fallará y, por consiguiente experimentará dificultades para lograr una lectura eficaz (Defior,1996) .

De acuerdo a Silva, (1998) se requieren habilidades en la lectura de comprensión, pues la habilidad depende de la capacidad individual para usar y entender el lenguaje, familiarizarse con el contenido del material y la habilidad para concentrarse e interactuar activamente con las ideas y conceptos del escritor; así la lectura de comprensión procede en forma similar a la de resolver problemas, ya que el lector deberá emplear conceptos, elaborar hipótesis, probar y modificar esos conceptos. Por lo tanto, la clave en la enseñanza de este tipo de lectura está en guiar al estudiante a que elabore sus propias preguntas.

No obstante, el éxito de los niños en la lectura depende de sus estrategias para realizarla; las cuales reflejan sus definiciones implícitas acerca de la lectura; éstas

son generalmente el reflejo de una aproximación instruccional que tienen y, a su vez se impacta por una definición implícita o explícita de quien instruye (Klingler y Vadillo, 1999). Por lo tanto, decir cuál es la mejor definición de lectura, nos conduce a decir que dependiendo de la que el maestro tenga pondrá más o menos énfasis en su elemento de decodificación (la posibilidad de descifrar las letras para agruparlas en palabras) o de comprensión (que trate sobre el contenido de lo que se lee). De esta manera los niños más pequeños y los malos lectores definen la lectura por su elemento de decodificación de símbolos; mientras los lectores eficientes se centran en la comprensión.

1.4.1 FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Defior (1996) señala que, la comprensión de un texto es el producto regulado por el lector en el que produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto. De hecho, si el lector no puede almacenar información del texto, no tiene conocimientos previos del mismo, no extrae la información esencial o no puede conectar la información con la que ya tiene con la nueva que proporciona el texto, por lo tanto la comprensión fallará y, por consiguiente experimentará dificultades una lectura eficaz. Algunas de las causas son:

1.4.2 DEFICIENCIAS EN LA DECODIFICACIÓN

Los lectores que no dominan la decodificación se dedican a la identificación de las letras y de las palabras concentrándose en esta tarea, produciendo una sobrecarga en la memoria de trabajo. Como los recursos cognitivos son limitados la consecuencia es que los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, perdiendo el hilo conductor y no pueden captar el significado global de las frases del texto, Defior (1996).

1.4.3 CONFUSIÓN RESPECTO A LAS DEMANDAS DE LA (TAREA) LECTURA

Una explicación de por qué los niños retrasados lectores o los muy pequeños creen que si decodifican con éxito también comprenderán con éxito, es que de los tres niveles de procesamiento que los lectores pueden utilizar para comprender un texto (léxico, sintáctico y semántico), se apoyan en el nivel léxico. Para que se produzca la comprensión, deben reconocer las palabras escritas y acceder al diccionario interno (léxico mental), atribuyendo a cada una de ellas. Luego interviene un analizador que extrae las relaciones gramaticales entre las palabras y las oraciones que contiene el texto; finalmente en el nivel semántico, el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras. Ya Barlett (1932) citado en Defior (1996), calificó la comprensión lectora como un esfuerzo en busca del significado, lo que supone una construcción activa del mismo por parte del lector, mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias. Ejemplo de los tres niveles de procesamiento que converge en la comprensión lectora:

- Nivel léxico: ¿Qué es una gacela?
- Nivel sintáctico: ¡Esta frase esta desordenada!
- Nivel semántico: "Esta frase dice lo contrario de lo que he leído antes"

Es importante señalar que, algunos métodos de enseñanza inicial de la lectura y que muchos profesores dan una gran importancia a los mecanismos de lectura de palabras descuidando la comprensión, sin embargo, no deben sobrevalorarse a expensas de la comprensión.

En cuanto a lo anterior, Defior (1996) menciona que, la mejora de la comprensión lectora, en particular con los niños que experimentan dificultades, pasa por hacer al niño consciente de las demandas de la tarea; significando que debe conocer los diferentes niveles estructurales de los textos, sentir la necesidad de integrar los

niveles léxico, sintáctico y semántico, así como ajustar sus estrategias en función de las metas de la lectura y las características del texto.

1.4.4 POBREZA DE VOCABULARIO

La posesión de un vocabulario amplio, bien interconectado es una de las características de los lectores hábiles. Por el contrario, los malos lectores identifican un número menor de palabras y tienen dificultades en las palabras abstractas, largas o poco frecuentes. Ahora bien, se ha demostrado que aunque el vocabulario que posee el lector es un factor influyente, ya que si no posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente llegará a comprenderlo, el conocimiento léxico no es una condición suficiente para asegurar la comprensión de lectura ya que los lectores con un mismo nivel de vocabulario alcanzan niveles de comprensión muy diferentes (Defior, 1996).

1.4.5 ESCASEZ DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

El maestro debe tener siempre en cuenta los conocimientos previos de los niños. La activación de estos conocimientos se realiza mediante conversaciones previas sobre los contenidos de los textos que van a leer, ya que en ella se producen intercambios de información y de opiniones que contribuyen para la comprensión de los alumnos SEP (1996).

La psicología cognitiva concibe que las personas tengan almacenado y organizado el conocimiento que adquieren a través de sus múltiples experiencias en forma de una malla, red asociativa o esquema de conocimientos. En esta red, los conceptos se representan por nodos y las relaciones entre ellos se representan por eslabones asociativos. En tanto, se considera que el conocimiento de los individuos varía en función del número de conceptos que tienen disponibles, o lo

que es lo mismo, en función del número de nodos que tienen en la memoria y, también en función de la organización (riqueza y profundidad de las asociaciones) y accesibilidad de la información (la fuerza de las acciones), Defior (1996).

Por consiguiente, al leer un texto se van encontrando palabras o grupos de palabras cuyos conceptos correspondientes se activan en la memoria siempre y cuando previamente estén almacenados en ella. Esta activación se extiende desde el concepto a los que estén relacionados o asociados con la red de conocimiento y permite hacer inferencias; entonces el eslabón asociativo más fuerte será el que conduzca a la asociación adecuada más allá del nodo original. Sánchez (1993) citado en Defior (1996) señala que antes de abordar un texto o contenido, hay que trascenderlo desde el conocimiento previo al niño.

Probablemente uno de los problemas fundamentales cuando no se utilizan estrategias de monitoreo para evaluar el progreso de lectura de un texto, es que se deja de tomar conciencia de que existe problemas de comprensión; por esto, es importante considerar antes de que se inicie el proceso de aprendizaje de lectura, generar estrategias que faciliten el uso de habilidades metacognitivas en la misma.

1.4.6 PROBLEMAS DE MEMORIA

Con relación al sistema de procesamiento de la información, según Klingler y Vadillo (1999), los componentes mentales y de proceso se representan de manera interna por el tiempo y el espacio en que ocurre la entrada y salida de la información, siendo aspectos medulares para la comprensión del proceso de aprendizaje. También los procesos trabajan en conjunto, y se cambian para facilitar el desempeño en cualquier tarea y, además el desarrollo cognitivo depende de un sistema de auto modificación, es decir, los procesos ejecutivos y la metacognición trabajan para generar cambios que llevan al niño a la resolución de tareas de manera más eficiente.

En la búsqueda de explicaciones al fracaso de comprensión en niños que decodifican adecuadamente, algunos autores han señalado la memoria a corto plazo (memoria operativa o memoria de trabajo) como responsable de este fracaso (Daneman citado en Defior, 1996). Tal memoria permite mantener la información ya procesada durante un periodo de tiempo mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo. Cuando leemos, es necesario retener el sentido de las palabras y mantener el hilo temático para poder comprender las ideas; en caso contrario, el proceso de comprensión se interrumpe.

Una vez automatizada la decodificación, los problemas de comprensión lectora pueden tener su origen en el deficiente uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para elaborar e integrar el significado del texto. Este déficit estratégico es considerado actualmente como uno de los factores clave de la explicación de los fallos de comprensión.

1.4.7 ESCASO CONTROL DE LA COMPRESION (ESTRATEGIAS COGNITIVAS)

El término meta cognición alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza. Por tal motivo, implica dos aspectos: por un lado, la conciencia de los procesos, la habilidad y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto pueda realizar correcciones cuando detecte que sigue un proceso equivocado. Es necesario explicar según Defior (1996) que las operaciones implicadas en la lectura para que los alumnos, sobre todo los que experimentan dificultades, tomen conciencia de las demandas de la lectura y de las habilidades cognitivas y metacognitivas que

conlleve su correcta ejecución, abandonando su actitud pasiva y la falta de esfuerzo en la construcción del significado.

1.4.8 ESTRATEGIAS LECTORAS

La mayoría de los alumnos desarrollan sus habilidades de comprensión lectora en la medida que interactúan con los textos escritos, sin embargo, para un gran número de niños, este proceso no ocurre en forma natural y, por lo tanto, requiere de la aplicación de estrategias en las cuales las habilidades de la comprensión lectora sean identificadas, enseñadas y aplicadas en contexto.

Es por ello que, cuando se habla de estrategias lectoras, Vallés (1996) estas tienen la característica de denominar a todos aquellos ejercicios, actividades, procedimientos, etc., para que a través del juego lector con el lenguaje puedan acercarse a la animación y motivación lectora; de ahí, que se pretenda crear la necesidad de la lectura mediante juegos que coadyuven el proceso comprensivo de los textos.

En lo que concierne a los juegos lectores, resulta recomendable que sea el propio material extraído del aula, con el objeto de lograr una mejor comprensión. (Vallés, 1996).

Las estrategias lectoras tienen distintas finalidades dentro de un mismo objetivo de animación a la lectura y a su comprensión. Tiene por objeto estimular la motricidad ocular que se desarrolla mediante las ejercitaciones del ojo a través de fijaciones-pausa (visión periférica y movimientos sacádicos), de acuerdo a (Leahey y Harris, 1997 en Klingler y Vadillo, 1999) los movimientos oculares al leer generan en los ojos entre tres y cuatro movimientos sacádicos por segundo, haciendo diferente al lector eficiente de uno carente de eficiencia, esto en cuanto a la cantidad de información que barre en cada movimiento. También hay movimientos sacádicos

retrógradas que se utilizan cuando el texto es difícil, pues entre mayor sea la dificultad habrá más de estos movimientos y menor será la velocidad de la lectura. Por consiguiente, la lectura es un proceso constructivo, más que una simple transmisión mecánica de símbolos escritos a la mente, además al leer no damos igual importancia a todas las letras, pues las consonantes son más importantes que las vocales, vemos más la mitad superior de las letras que la inferior

De igual forma, en la comprensión de texto interviene el procesamiento de información como: anticipar significados, compararlos, generar alternativas, secuenciar segmentos de texto, memorizar, evocar, construir gradualmente significados. Vallés (1996)

Otra utilidad de estas estrategias es el vocabulario, pues al abordar el lenguaje variado, se genera un amplia gama de respuestas lingüísticas como palabras nuevas, antónimos, palabras que se rechazan por ser absurdas, frases que inician o terminan una historia, etc. (Vallés, 1996).

Al respecto, (Dixon y Rossi citados en Acle y Olmos, 1995) proponen una serie de estrategias que pueden ser utilizadas para mejorar las habilidades de lectura de niños que se encuentran dos años por debajo del nivel de lectura esperado a su edad.

Las técnicas descritas por los autores son:

- Enseñar a cuestionar y a definir el nivel de la pregunta elaborada. Aquí el niño utiliza cuentos con los que esté familiarizado a fin de que se le facilite la aplicación de la pregunta.
- Modelar el papel de monitor de la discusión. En cuanto a esta fase se considera vital para acceder a la siguiente, pues el alumno debe guiarse paso por paso para que pueda sumir dicho papel.

- Rotar el papel de monitor de grupo entre los alumnos. Esta es la última fase, se considera importante que los alumnos estén familiarizados con el proceso, pues una vez que han aprendido las estrategias pueden cambiar textos narrativos por expositivos.

Finalmente, Dixon y Rossi mencionan que al aplicar estas estrategias, los alumnos empiezan a confiar en sus propios pensamientos e incrementan su autoestima en la medida que mejoran sus habilidades para justificar sus respuestas y en la que aprenden a ser monitores y a ser respetados por sus compañeros.

1.5 CONSIDERACIONES TEORICAS DE LAS MATEMÁTICAS

Cuando la escuela o el maestro se encuentran con un alumno que no ha logrado alcanzar los objetivos programáticos en el lapso de un año escolar, frecuentemente consideran que están ante un caso más de fracaso escolar debido a que ese niño tiene problemas de aprendizaje. Dependiendo del interés y criterio tanto de la escuela como del maestro quizá será reprobado o bien, más tarde será remitido a recibir un tratamiento terapéutico.

Velásquez et al. (1987) consideran que el fracaso escolar puede deberse a que el niño se vea distraído o falta de interés en el aprendizaje, hasta poco inteligente o deficitario en ciertos aspectos. Rara vez se cuestiona si los contenidos, el tiempo y la forma para abordarlos, así como las actitudes del maestro son acordes con los intereses del niño y sus posibilidades; además suele pasarse por alto que el aprendizaje a cualquier edad, constituye un proceso en el que cada quien avanza a un ritmo propio y en todo caso dicho proceso requiere tiempo. Por lo que toca al niño, el tiempo suele ser escaso pues el maestro, en su interés porque el alumno realice cuanto antes lo que exige el programa escolar y por las presiones a las que

es sometido para ello, presiona a su vez al niño para que éste, lejos de llevar a cabo un verdadero aprendizaje, simplemente acumule y repita la mayor cantidad posible de información.

Por tanto, muchas veces el aprendizaje se convierte en verbalizaciones o acciones mecánicas sin comprender lo que hace o dice.

Es un hecho que para la mayoría de los niños el aprendizaje de las matemáticas representa un gran esfuerzo; según Defior (1996) el fracaso escolar en esta disciplina está muy extendido, más allá de lo que podrían representar las dificultades matemáticas específicas conocidas como discalculia.

Tanto las matemáticas elementales junto con la lecto-escritura, constituyen los aprendizajes instrumentales básicos que realizan los niños en los primeros años escolares. Por consiguiente, el conocimiento matemático para Defior (1996) sirve para que el niño se desenvuelva no solo en la escuela sino en muchas situaciones de la vida cotidiana ya que se utilizan en una serie de actividades que van desde realizar compras, los intercambios de dinero hasta las operaciones simples que se requieren en el ámbito profesional.

SEP (2001), menciona que antes de ingresar a la escuela los niños ya tienen ciertas experiencias matemáticas; esto es, cuentan sus pequeñas colecciones de objetos y operan con pequeñas cantidades de dinero; también usan los primeros números en sus juegos y en otras actividades cotidianas; han visto números escritos en el mercado, las tiendas o en el calendario, etc. Con estas experiencias han adquirido conocimientos y construido hipótesis sobre algunos aspectos de las matemáticas que son la base sobre la que se desarrollarán conocimientos matemáticos más formales. En cuanto a la adquisición del conocimiento matemático se refiere, Defior (1996) lo considera como un proceso de construcción activa y no una mera absorción por parte del sujeto. Para que se produzca un verdadero aprendizaje es necesario que el niño establezca relaciones

entre los conceptos, de tal forma que le lleve a sucesivas elaboraciones y reestructuraciones del conocimiento hasta lograr las representaciones cognitivas adecuadas.

De esta manera, las actividades que se propagan en la escuela deben alcanzar los contenidos de los programas de estudio con los aprendizajes que los niños han adquirido fuera de la escuela, apoyándose así de la percepción visual, manipulación de objetos, en la observación de las formas de su entorno y en la resolución de problemas; buscando a través de estas actividades los conocimientos matemáticos sean una herramienta flexible y adaptable para enfrentar situaciones problemáticas que les presenten (SEP,2001).

1.5.1 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

De acuerdo a SEP (2000), refiere que, el aprendizaje significativo se logra primordialmente mediante la actividad finalizada; es decir, por medio de la actividad que tiene un objetivo para quien la realiza. Así, un aprendizaje con significado y permanencia surge cuando el niño, para responder a una pregunta de su interés o resolver un problema, tiene la necesidad de construir una solución. Además, Defior (1996) los conocimientos previos ocupan un papel crucial en el aprendizaje, pues constituyen la base para la adquisición y comprensión de los nuevos.

Tradicionalmente la enseñanza de las matemáticas ha girado al rededor de una concepción en la que para resolver un problema los niños aplican un modelo de resolución que el maestro o los libros de texto constituyeron para él. Por consiguiente, los problemas no son situaciones en las cuales se desarrolle un trabajo de búsqueda y construcción de soluciones o haya aprendizajes nuevos, son situaciones en las que se aplica un conocimiento que ya se posee (SEP, 2000).

La búsqueda de la solución de un problema nuevo empieza muchas veces por tanteos, ensayos, errores y correcciones; para que una situación sea un problema, Balbuena et al. (1995) debe plantear una meta comprensible para quien lo va a resolver, permitir aproximaciones a la solución a partir de los conocimientos previos de la persona y plantear un reto, una dificultad. De tal forma que, en la resolución de un problema nuevo se inicie con procedimientos de ensayo y error; donde se prueban hipótesis, ideas, resultados particulares y al resolver otros problemas similares, poco a poco se van construyendo ciertas relaciones que permiten elaborar procedimientos más sistemáticos.

Por lo anterior, es importante hacer las siguientes precisiones SEP (2001): existen al menos dos tipos de problemas para el aprendizaje de las matemáticas:

- a) Problemas en los cuales es necesario construir la solución (problemas para descubrir).
- b) Problemas en los que hay que aplicar un modelo de resolución ya conocido (problemas para aplicar).

Los problemas para descubrir promueven la búsqueda de soluciones y la construcción de nuevos conocimientos, formalizaciones y habilidades; por ejemplo: los que se plantean para introducir los algoritmos de las operaciones, mediante la resolución de este tipo de problemas, los niños resolverán situaciones variadas de aplicación y consolidación de conocimientos. Se les pide a los niños que resuelvan ciertos problemas, utilizando sus propias estrategias y recursos, sin importarles restricciones ni indicarles caminos precisos; luego se les pide que comparen las estrategias y comenten cuál fue la mejor o mejores y por último se explica el procedimiento convencional. Éste no se utiliza en las primeras actividades en las que se trabaja una operación, sino en la última fase del proceso de aprendizaje.

Así mismo, con la secuencia anterior, para llegar al procedimiento convencional de cada una de las operaciones aritméticas, el niño deberá resolver inicialmente los problemas mediante respuestas creativas que implican ensayo y error; de esta manera tendrá un acercamiento paulatino a los algoritmos convencionales proporcionándole la posibilidad de comprenderlos cabalmente y, por otra parte, de desarrollar su capacidad de aprendizaje.

Los problemas para aplicar; transferir o generalizar estrategias o conocimientos no son problemas propiamente creativos (en el sentido de que no promueven la construcción de soluciones novedosas), sino más bien, son situaciones que tienen como característica promover la aplicación y afirmación de aprendizajes.

A través de la resolución de problemas para descubrir, los niños resolverán situaciones variadas de aplicación y consolidación de conocimientos; es entonces, cuando los alumnos pueden construir sus conocimientos matemáticos de acuerdo a Balbuena (1995) de manera que éstos tengan significado para ellos. Bajo esta concepción del aprendizaje, los problemas juegan un nuevo papel: construyen la principal fuente de los conocimientos.

Por ende, el trabajo con estos dos tipos de problemas permitirá un aprendizaje sólido y permanente. No obstante, el desarrollo de la expresión oral en el trabajo con las matemáticas es también un aspecto relevante, pues se pretende que los alumnos aprendan a expresar sus ideas, a explicar a sus compañeros cómo logran resolver las situaciones problemáticas, que aprendan a discutir defendiendo sus formas de solución, así como a reconocer sus errores; por lo tanto, al expresar sus ideas hace posible que el maestro entienda el razonamiento que siguen para resolver un problema y le permite determinar las actividades que favorecen algún contenido o poner situaciones para favorecer la adquisición de conocimientos.

1.5.2 ESTIMACIÓN DE RESULTADOS Y CÁLCULO MENTAL

La anticipación de resultados, así como el cálculo mental son actividades que deberán desarrollarse durante todo el año, ligadas al desarrollo específico de las lecciones y de las resoluciones de problemas. SEP (1996) una vez que el niño ha comprendido lo que desea al plantear un problema o un ejercicio, se le debe conducir hacia la estimación de resultado o bien el cálculo mental, sin olvidar que tanto la estimación como el cálculo mental sólo adquieren sentido si el niño las compara con el resultado exacto del problema. Defior (1996) define a la estimación como una forma de cálculo mental, utilizada con gran frecuencia en situaciones cotidianas, permite verificar rápidamente los cálculos propios y ajenos.

1.5.3 NUMERACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje de las matemáticas es un proceso lento y constructivo, en el que los conocimientos se van integrando parcialmente hasta constituir la habilidad global, Defior (1996) expresa que, el estudio general de los conceptos lógicos y matemáticos son: seriación, conservación y clasificación, recibió un notable impulso con los trabajos de Piaget quien mostró que los niños construyen activamente una serie de estructuras que son necesarias para la comprensión del número y para progresar en las habilidades aritméticas.

Los conceptos numéricos se desarrollan gradualmente como resultado directo de las experiencias de contar del niño, de hecho cuando los niños llegan a la escuela ya poseen una serie de sistemas matemáticos informales bien desarrollados, al respecto Balbuena (1995) considera que, el conteo oral es un recurso valioso para trabajar con cantidades y es un antecedente necesario para iniciar el aprendizaje simbólica de los números, para contar se necesita, además de conocer la serie verbal de los números, establecer una correspondencia uno a uno entre la serie verbal y los objetos que se van contando.

No obstante, contar, aunque pueda parecer una habilidad simple va más allá de la simple memorización de una serie de dígitos.

La correspondencia uno a uno biunívoca entre los números y objetos implica según Defior (1996) el conocimiento de que cada objeto de una colección le corresponde un solo número. Además, el orden estable de los nombres de los números, siguen un orden estable y fijo, por lo tanto la asignación del número a los objetos que se cuentan deben realizarse en ese orden.

En cuanto a la cardinalidad, el último número que se aplica al contar una serie de objetos de ese conjunto; de esta manera, Balbuena (1995) refiere que una serie puede utilizarse para comparar colecciones basta con conocer bien el orden de los elementos de la serie. El último elemento que se pronuncia representa la cantidad de elementos que contiene la colección; esto es lo que precisamente significa contar.

Para Defior(1996), los problemas más frecuentes en la adquisición del sistema numérico en niños con dificultad de aprendizaje, se debe a la dificultad para reconocer y escribir algunos números; otra dificultad es en la adquisición de los órdenes de unidades y el valor posicional de los números pues cuando se trata de multidígitos, los niños tienen que comprender que no se trata de una hilera de números, sino que cada uno de ellos tiene un significado propio en función del lugar que ocupa en su conjunto.

Finalmente, otro problema al que se enfrenta el niño y al cual debe prestar especial atención; es en la adquisición de la regla de los ceros intermedios pues los niños cometen una serie de errores sistemáticos por desconocimiento del papel que juega el cero y al que intuitivamente aplican un valor nulo o bien, por falta de una verdadera comprensión de las reglas (Defior, 1996).

1.5.4 CALCULO ARITMETICO

A partir de las experiencias informales y formales de contar los niños van elaborando una serie de conceptos matemáticos básicos, principalmente el de adición entendida como aumentar o añadir y la sustracción como igualar.

Al realizar los cálculos se producen los métodos matemáticos informales a los formales, de tal forma que se van afianzando las cuatro operaciones básicas y los algoritmos para resolverlos.

Balbuena (1995), la adición o suma puede ser construida poco a poco por los niños a partir de sus conocimientos sobre los principios de base y posición del sistema decimal de numeración; no obstante para realizar las sumas, se puede hacer uso de material concreto el cual permite comprender e incluso construir el procedimiento visual para sumar.

Los errores más frecuentes en las operaciones se originan en las llevadas puesto que los niños tienen dificultad para efectuar los intercambios entre columnas, además en el cálculo con números de varias cifras las mayores dificultades están en la alineación o colocación correcta de las cifras y en los procedimientos de llevada, sobre todo cuando está presente el cero (Defior, 1996).

La resta para Balbuena (1995), los problemas ya no consisten en quitar sino en encontrar una diferencia; de tal forma que se pueden resolver con una resta, durante un tiempo los alumnos los alumnos no los relacionan con esta operación, ya que en el texto no está la idea de quitar una cantidad a otra sino la de igualar una cantidad a otra, o bien la idea de buscar un faltante; el procedimiento que los alumnos suelen utilizar para resolver problemas como estos es de completar.

Los errores más frecuentes, Martínez (1991) citado en Defior (1996) son el desconocimiento de las combinaciones numéricas básicas; proceso de llevadas o

reagrupamientos, errores originados por los ceros y por tener el sustraendo menos números que el minuendo.

Para Defior (1996) antes de iniciarse en la multiplicación, los niños deben tener bien consolidado el concepto de adición, ya que la multiplicación representa como la adición sucesiva del mismo número. Es importante recordar que el propósito de la enseñanza de la multiplicación y la división (Balbuena, 1995) no es única ni principalmente que los alumnos sepan ejecutar las técnicas usuales para calcular los resultados, más bien se pretende que los niños logren una comprensión amplia del sentido de estas operaciones que puedan aplicarlas con flexibilidad para resolver una variedad de problemas cada vez mayor, que sean capaces de proporcionar mentalmente resultados aproximados y que dispongan de estrategias de cálculo adecuado, entre las técnicas usuales.

De acuerdo a Escalona y Noriega (1975/74) citados en Defior (1996) los errores más frecuentes se presentan en las combinaciones básicas, suma de los números que se llevan, el alumno escribe la hilera de ceros cuando hay un cero en el multiplicador; errores en la adición y tomar el multiplicando como multiplicador.

Cuando los alumnos enfrentan problemas de división en tercero y cuarto normalmente ya tienen conocimientos sobre la suma, la resta y multiplicación. Esto les permite demostrar una gran variedad de procedimientos para dividir antes de abordar el procedimiento usual (Balbuena, 1995).

Se considera destacar que desde tercer grado los alumnos pueden resolver problemas de reparto y agrupamiento, esto es, aquellos en los que se debe determinar cuántas veces cabe una cantidad en otra. Los problemas les permite construir su conocimiento ya que durante el proceso ponen constantemente a prueba sus hipótesis en las situaciones que se les presentan (SEP, 1996).

1.6 ADECUACIONES CURRICULARES

Es importante relacionar lo que se aprende en la escuela, con las habilidades que una persona necesita para lograr su autonomía en la sociedad donde vive. La clave de esto, es diseñar estrategias educativas que permitan al estudiante desenvolverse en la vida cotidiana, Secretaría de Educación de la República de Honduras (2002).

Sin embargo, es un error suponer que la escuela tiene como función la de homogenizar a los alumnos a partir de un modelo de formación dado (SEP, 2000); en todo caso sería desconocer la diversidad como una de las características que distinguen a los individuos en cualquier lugar y momento.

Por consiguiente, la escuela tiene la obligación de proporcionar las bases indispensables que permitan a los alumnos compartir una serie de conocimientos para comprender la realidad social y natural en la que viven, de tal manera que se identifiquen como integrantes de una sociedad y época; además tiene el deber de ofrecer en igualdad de circunstancias, los recursos para que desarrollen sus facultades intelectuales, emocionales y físicas. (SEP, 2000).

Si bien es cierto que todos los alumnos son diferentes, que sus necesidades educativas también son distintas, que no todos aprenden al mismo ritmo ni de igual manera, sus capacidades y habilidades difieren; sus intereses varían y sus expectativas hacia el conocimiento son consecuencia, entre otras, de la influencia de su medio ambiente (SEP,2000).

Ahora bien, la escuela como institución, asume un compromiso de facilitar que la población escolar adquiera competencias para integrarse activamente a la sociedad. Por lo tanto., las adecuaciones curriculares se convierten en oportunidad, donde los docentes pueden ofrecer el mayor número de oportunidades para que todos los niños y niñas puedan aprender mejor

(Secretaría de Educación de la República de Honduras, 2002). Además, la adecuación del currículo que hace el profesor, no solamente consiste en su ajuste a determinadas condiciones individuales sociales de los alumnos, sino en un esfuerzo por alcanzar los objetivos a partir del reconocimiento en cada centro escolar (SEP, 2000).

Las adecuaciones curriculares a nivel individual, supone la adopción de medidas específicas para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, dado que requiere de unas condiciones diferentes a las que se ofrecen al resto de los alumnos; siendo el conjunto de modificaciones y ajustes que se realizan a los contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación del currículo ofrecido con carácter general, Secretaría de Educación de la República de Honduras (2002).

En relación a SEP (2000), la realización de las adecuaciones curriculares individuales supone la presencia de tres elementos básicos:

- a) La formulación de las prioridades y estrategias básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno, que a su vez implica dos procesos: la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales y la toma de decisiones.

- b) La propuesta curricular, es decir, la guía concreta del trabajo escolar que se realizará con el alumno. En este sentido la planeación del maestro es importante para la organización y el desarrollo de su trabajo. Existen cuatro elementos que sirven de base para lograr una mayor sistematización para la organización y el desarrollo de la planeación, esto es, el reconocimiento del enfoque de los planes de estudio vigentes; el reconocimiento de la propuesta curricular en cuanto a conocimientos escolares, capacidades, habilidades y actitudes.

c) Los criterios y procedimientos de evaluación para hacer el seguimiento de las adecuaciones curriculares individualizadas y la tarea de decisiones sobre la intensificación o disminución de apoyos y sobre la promoción.

Mientras que, para Garrido y Santana (2002) existen seis características que deben estar presentes cuando se realizan adecuaciones curriculares a nivel individual. Las cuales se describen a continuación:

1) Coherencia en el currículo normal. Establece contenidos actitudinales, procedimentales y de conocimientos a lograr por los niños y niñas en determinado ciclo. El maestro tomará decisiones para realizar las adecuaciones a fin de que el alumno pueda aprender esos contenidos establecidos.

2) Condiciones necesarias de los niños y niñas. El docente debe tomar en cuenta las condiciones que favorecen y obstaculizan el aprendizaje del alumno y sus propias necesidades; al respecto, están relacionadas con la familia y la comunidad. Respecto a las necesidades del alumno, el maestro debe identificar cuáles son la Necesidades Educativas Especiales y en base a ellas hacer las adecuaciones pertinentes.

3) Los aprendizajes funcionales. El aprendizaje que la niña o el niño aprenda en el aula pueda ser aplicado en la vida real, para ello el maestro constantemente tratará de relacionar lo que se le presente en el aula con situaciones de la vida cotidiana.

4) Centro educativo. Debe identificar los recursos disponibles en la escuela ya que de esto depende la posibilidad de éxito o fracaso de la adecuación; por lo tanto los planteamientos deben basarse en posibilidades reales.

5) Darse en un contexto grupal. El niño o niña con NEE forma parte de in grupo en su aula de clase, el cual puede constituirse en un apoyo que le permita mejorar su proceso de aprendizaje, pues el grupo representa la oportunidad de reconocer que las diferencias dentro del salón enriquecen el aprendizaje, lo que fortalece la convivencia y tolerancia entre otros.

6) Asegurar la máxima normalidad. El maestro de grupo debe buscar que el niño o la niña con NEE logren desarrollar la planeación normal que se ha diseñado para todo el grupo haciendo las adecuaciones pertinentes; la idea es facilitar una integración más rápida del estudiante al grupo.

Es importante considerar la tarea de innovación educativa en la planeación del aula, la cual es un requisito indispensable de la escuela integradora y ello depende de cómo se entienden y explicitan cada uno de los elementos que la constituyen tanto en los objetivos, contenidos, metodología de enseñanza y aprendizaje así como en la modalidad de evaluación.

Finalmente y de acuerdo a Valdivia (2002), las adecuaciones curriculares son una estrategia de planificación y de adecuación docente, y en ese sentido de un proceso para responder a las NEE de aprendizaje del alumno.

CAPITULO DOS. CONTEXTO LABORAL

2.1 ANTECEDENTES DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

De acuerdo a los Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, Documento de Trabajo (2004) el Sistema Educativo Nacional, se responsabiliza de brindar una atención a toda la población. El Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria presentan el planteamiento curricular para cubrir las expectativas en relación al avance de los niños en su aprendizaje, lo que implica cambios en la gestión de la escuela así como el trabajo del profesor de grupo, quien diversifica su práctica educativa como las estrategias de atención.

Los servicios de Educación Especial para mejorar la calidad educativa y en su carácter de modalidad de apoyo, deben acompañar el quehacer de las escuelas regulares donde se proponen diversas estrategias y recursos para responder a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos.

La Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular, cuyas siglas son (USAER) depende de la Dirección General de Educación Especial. La USAER es un servicio de apoyo para la población con necesidades educativas especiales con discapacidad y aptitudes sobresalientes que cursan su educación inicial y básica en la escuela regular, impulsa y colabora en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención con calidad. (Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, 2009-2010)

De acuerdo al documento de trabajo (2004), la USAER es la instancia técnico operativa de la Educación Especial cuyo propósito es impulsar y colaborar en el

proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular, proporciona apoyos técnicos metodológicos que garanticen una atención con calidad a la población y, en particular, a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes para favorecer el proceso de integración educativa al incluir orientación a maestros y padres.

Es necesario que para la transformación de los contextos escolares de la educación básica regular, se reconozcan espacios de construcción y elaboración de propuestas educativas en relación al conocimiento y realidades socioculturales que den un sentido y forma a la propuesta psicopedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta propuesta reconoce la realización de un proyecto escolar que emana de una zona escolar y la elaboración de un Plan de Trabajo que da idea a una escuela. El trabajo de la planeación conjunta se basa en la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Las escuelas de Educación Básica para constituirse como un agente de transformación social debe en primera instancia, construir formas de organizar la enseñanza para lograr el aprendizaje; también modificar relaciones e interacciones y, por último, adaptarse a las diferencias.

La unidad de servicio de apoyo a la educación regular USAER V-26, está adscrita a la zona de supervisión No.5 de la coordinación regional de operación No.5 en el D.F. de la Dirección de Educación Especial.

Está conformada por cuatro escuelas primarias regulares en donde se brinda apoyo psicopedagógico a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes; orientación a maestros y padres de familia, por un equipo de profesionales de educación especial con la perspectiva de conjuntar intereses y esfuerzos en vinculación con

la escuela regular para brindar una respuesta educativa con equidad, es decir tomando en cuenta las necesidades reales de los alumnos.

Promoviendo la educación inclusiva, asumiendo y generando condiciones de aprendizaje de manera conjunta y colegiada bajo un ambiente de colaboración, compartiendo saberes y experiencias que nos permitan dar una respuesta de calidad a la diversidad de los alumnos.

La elaboración del proyecto escolar de la primaria nos brinda una oportunidad de transformación de nuestro quehacer educativo ya que es aquí donde se toman acuerdos, se asumen compromisos para la toma de decisiones entorno a la identificación de las necesidades que surgen de la problemática de la escuela, se plantean objetivos, se diseñan estrategias y se implementan una serie de acciones que van encaminadas al cumplimiento de metas y objetivos para dar una solución en lo posible a la misma.

Posterior a esta dinámica de trabajo con la primaria, la USAER considera importante realizar un análisis de lo ocurrido en cada una de las escuelas a fin de realizar nuestro plan de trabajo ya que es un instrumento que orienta las acciones, los procesos de trabajo de los especialistas y del director.

Así, obtenemos un instrumento técnico-organizativo, que nos permite prever, orientar y articular acciones en los diferentes ámbitos educativos bajo un enfoque de gestión escolar, que se refleja en el apoyo dado a la escuela regular.

2.2 LABOR DE LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

La USAER como instancia de apoyo, coloca a docentes, alumnos y padres como protagonistas de la labor institucional y al centro de la actividad el aprendizaje de los alumnos, partiendo del planteamiento de los propósitos educativos de cada escuela, de acuerdo a las características de su contexto y en particular de la comunidad donde se encuentra.

La USAER promueve el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las necesidades educativas especiales, al realizar el trabajo conjunto con la escuela e implementando diferentes estrategias psicopedagógicas para mejorar la calidad de la educación, así los alumnos pueden contar con las oportunidades necesarias para lograr aprendizajes relevantes para su vida y los docentes puedan diversificar sus procesos de enseñanza. La USAER concibe a la escuela como un todo donde se da la reflexión acerca de la práctica del cambio educativo centrando acciones para que la escuela regular reconceptualice y asuma la propuesta de manera flexible.

Para ello es necesario que la USAER considere ajustar su cobertura para apoyar a un máximo de cuatro escuelas y trabajar directamente con las escuelas de acuerdo a su Proyecto Escolar y en el acompañamiento del aprendizaje escolar.

El personal del servicio de USAER, de acuerdo a los Lineamientos Generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para adultos en el Distrito Federal (2009-2010) desempeña su función asignada en horarios establecidos registrando la entrada y salida en los controles de los planteles asignados. Para el desarrollo de actividades de atención a los alumnos con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, se deberán elaborar conjuntamente con el docente titular, la

planeación didáctica que permita atender la diversidad del grupo haciendo uso de la flexibilidad curricular.

El personal docente del servicio, se incorpora a las reuniones de consejo técnico del plantel participando en la elaboración y desarrollo de Plan Estratégico de Transformación Escolar como parte de la comisión Técnico Pedagógica.

De acuerdo a lo antes mencionado, es conveniente recordar que con la llegada de la integración educativa y la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular se hace necesario el establecimiento de una serie de servicio de apoyo interno (USAER) que facilite su incorporación a la misma, puesto que dicho servicio es responsable de establecer las ayudas, recursos y apoyos que el alumno pueda necesitar para conseguir los fines de la educación

2.3 APOYO A LA ESCUELA REGULAR

De acuerdo al Documento de Trabajo (2004) la USAER cuenta con dos alternativas de atención: Apoyo en Aula Regular y Aula de Apoyo.

2.3.1 APOYO EN EL AULA REGULAR

La alternativa del apoyo psicopedagógico se basa en los criterios de que: en el aula se concentran los aprendizajes escolares en la mediación que realiza el profesor entre el alumno y la cultura; donde dicha mediación responde a la diversidad. La integración que guía la operación de los servicios educativos asegura que los alumnos con NEE deben recibir educación en un ambiente de adaptaciones necesarias para que puedan acceder a las experiencias educativas

El apoyo psicopedagógico comparte la misma finalidad que la escuela, ya que el alumno se desarrolla a través de los aprendizajes significativos y en donde se encuentran los contenidos culturales. La finalidad de promover el desarrollo en la intervención en un alumno con dificultades de aprendizaje, no solo se da en dicha intervención, sino en el asesoramiento a los diferentes aspectos de los procesos educativos como la elaboración del Proyecto Escolar, Problemas de Intervención en el Aula, la Colaboración de la familia en la escuela, entre otros.

La metodología que se lleva a cabo en el aula regular surge desde la heterogeneidad de los alumnos, reconociendo alumnos con NEE. En la diversidad del alumnado, se encuentran distintos ritmos para aprender como intereses e igualmente diversos contextos familiares; lo que conlleva a buscar diferentes estrategias didácticas y de organización que favorezcan la atención educativa en el aula regular.

El apoyo en el aula regular se basa en la relación interpersonal entre el profesor de grupo y el maestro de apoyo para impactar en la práctica docente; las estrategias de enseñanza, son la base para promover procesos de aprendizajes significativos en todos los alumnos; aunque ésta atención, en el aula de apoyo se origina por la presencia de algunos alumnos con dificultades para acceder a los aprendizajes escolares, su operación beneficia de forma indirecta a los demás alumnos, por lo que existe la posibilidad de brindar una atención preventiva.

La relación de colaboración entre USAER-escuela regular representa un proceso gradual en donde detectan en forma conjunta las necesidades de mejora o bien, el cambio para la atención de las NEE, se analiza y se elige la estrategia de trabajo que se considere la adecuada para la atención de las NEE, así como plantear conjuntamente tareas en función del tiempo para llevarlas a cabo y los recursos con los que se cuenta. Es importante definir claramente las actividades y la responsabilidad entre la USAER y la escuela, en relación a la atención de las NEE.

De acuerdo a los referentes conceptuales se apoya la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con NEE; esto implica que se debe considerar la participación de un enfoque teórico donde se sustente el trabajo y el cual sirva para analizar e intervenir en la práctica docente. Partiendo del Marco Conceptual al cual constituye como referente el enfoque constructivista y que de manera reflexiva guía no solo al profesor de grupo sino al personal de la USAER para tomar decisiones fundamentales y específicas que en lo sucesivo definirán el proyecto de enseñanza en el aula. De esta manera se pueden analizar y tomar decisiones que el equipo de apoyo interdisciplinario comparte con el maestro de grupo para la planeación del trabajo.

Las diversas estrategias que la USAER instrumenta, constituyen alternativas de trabajo que pueden consistir desde orientaciones para la observación en el aula, hasta algunos ajustes en el procedimiento, criterios de evaluación y promoción escolar pero siempre en el contexto de una colaboración y responsabilidad compartidas entre la escuela y USAER.

La línea metodológica asociada al constructivismo y que la USAER debe considerar en el apoyo en el aula regular lo constituye el aprendizaje cooperativo, desde esta perspectiva, es necesario comprender la situación particular de cada alumno, así como las condiciones de su trabajo y las del profesor para promover los conocimientos en el aula de tal manera que se logre un mejor proceso entre las condiciones de aprendizaje de la diversidad de los alumnos como las condiciones de enseñanza que ofrece el docente.

Para apoyar al profesor de grupo se emplean estrategias metodológicas al diseñar adecuaciones curriculares, estrategias de seguimiento y evaluación. En cuanto a los padres de familia, se proporciona asesoría sobre el tipo de ayuda para reforzar los aprendizajes en el hogar. Cabe mencionar que no se resta importancia al apoyo directo al alumno con algún tipo de discapacidad o dificultad que requiera el apoyo.

2.3.2 AULA DE APOYO

En esta modalidad, el alumno sale del aula regular para trabajar de manera individual con el maestro de apoyo, quien considerando en el alumno sus características, necesidades, dificultades, áreas en las que se requiere más apoyo, su ritmo de trabajo, intereses y estilo de aprendizaje; se utilizan estrategias para promover en el alumno las habilidades cognoscitivas y de comunicación que le permitan una mejor integración en el aula regular.

En el trabajo directo con los alumnos, se desarrollan actividades específicas de manera individual o en pequeños grupos donde se complementan los propósitos generales de grupo y el trabajo curricular específico complementario. Dicho apoyo representa no solamente un espacio de organización y construcción técnico-metodológica sino la orientación que se brinda al profesor de grupo y a los padres de familia.

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular V-26 cuenta con un Plan Anual de Trabajo 2009-2010, siendo un instrumento donde se formalizan los acuerdos que emergen de la reflexión conjunta de los integrantes del servicio y concentrando acciones por atender en los objetivos operativos.

2.4 JUSTIFICACIÓN

La Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular USAER-26, está adscrita a la zona de supervisión No.5 de la coordinación regional operación No.5 en el Distrito Federal de la Dirección de Educación Especial.

Está conformada por cuatro escuelas primarias regulares en donde se brinda apoyo psicopedagógico a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes; orientación a maestros y padres de familia, por un equipo de profesionales de educación especial con la

perspectiva de conjuntar intereses y esfuerzos en vinculación con la escuela regular para brindar una respuesta educativa con equidad; es decir tomando en cuenta las necesidades reales de los alumnos.

Promoviendo la educación inclusiva, asumiendo y generando condiciones de aprendizaje de manera conjunta y colegiada bajo un ambiente de colaboración, compartiendo saberes y experiencias que nos permitan dar una respuesta de calidad a la diversidad de los alumnos.

En las escuelas donde incide la U.S.A.E.R. V-26 participan en la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (P.E.T.E.) el cual nos brinda una oportunidad para realizar nuestro quehacer educativo ya que es aquí en donde se toman acuerdos, se asumen compromisos para la toma de decisiones en torno a la identificación de necesidades, así también se diseñan estrategias y se implementan una serie de acciones que van encaminadas al cumplimiento de metas y objetivos para dar solución en lo posible a la misma.

Posterior a esta dinámica de trabajo con la primaria, la USAER considera realizar un análisis de lo ocurrido en cada una de las escuelas a fin de realizar nuestro Plan de Trabajo ya que es un instrumento que orienta precisamente los procesos de trabajo de los especialistas y del director.

Así, obtenemos un instrumento técnico-organizativo, que nos permite prever, orientar y articular acciones en los diferentes ámbitos educativos bajo un enfoque de gestión escolar, que se refleja en el apoyo dado a la escuela regular.

2.5 MISIÓN

Somos un equipo de profesionales de Educación Especial, comprometidos en orientar, trabajar y participar con la comunidad escolar en las escuelas de

educación primaria, en la atención, integración e inclusión, de los alumnos con necesidades educativas especiales, por medio del trabajo colaborativo.

2.6 VISIÓN

Ser un servicio reconocido por su responsabilidad en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, bajo el marco de la educación inclusiva, a través del trabajo colaborativo con los docentes de la escuela regular.

2.7 OBJETIVO ESTRATÉGICO

Fortalecer a la USAER a través de la actualización académica con de todo el personal que nos permita lograr una planeación y evaluación acordes a las necesidades educativas especiales de los alumnos, en corresponsabilidad con los docentes, la escuela y padres de familia.

2.8 OBJETIVOS OPERATIVOS

2.8.1 EL AULA Y LAS FORMAS DE ENSEÑANZA

Objetivo: realizar las adecuaciones curriculares de manera interdisciplinaria para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

Meta: Que el 100% de los maestros de primaria que tienen alumnos con necesidades educativas especiales, realicen las adecuaciones curriculares de manera conjunta con el equipo de USAER.

2.8.2 ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

Objetivo: Aprovechar los espacios técnicos para la capacitación para mejorar la práctica docente en beneficio de los alumnos con necesidades educativas especiales y la diversidad.

Meta: Que el 100% del personal de la USAER logre capacitarse en temas que favorezcan la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.8.3 LA RELACIÓN DE LA ESCUELA CON LOS PADRES DE FAMILIA

Objetivo: Orientar a los padres de familia respecto a la necesidad de apoyar a sus hijos en beneficio de su aprendizaje.

Meta: Que el 100% de los padres con necesidades educativas especiales reciban sugerencias de apoyo por parte de los docentes de la primaria y de la USAER.

2.9 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

La unidad de servicios de apoyo a la educación regular V-26 se encuentra ubicada en: San Hermilo y San Pascasio s/n en la col. Sta. Úrsula Coapa de la delegación Coyoacán, C.P. 04600, atiende a cuatro escuelas regulares que cuentan con una población diversa, caracterizada por el nivel socioeconómico bajo, debido a que la ocupación de los padres varía entre choferes, tanguistas, madres solteras y abandonadas que por necesidad tienen que salir a trabajar en empleos que no cuentan con las prestaciones laborales mínimas; son pocos los profesionistas, sin embargo, tiene patrones socioculturales muy marcados en cuanto a roles de género, que influyen en el ámbito familiar de los alumnos.

Por los motivos antes citados, el cuidado y educación de gran número de alumnos recaen en abuelos o familiares directos que difícilmente fomentan hábitos, por lo cual el índice de mala nutrición, ausentismo y responsabilidad en las tareas escolares se encuentra aumentado.

El hacinamiento, la ausencia de oportunidades de trabajo y la mínima cultura de recreación para asistir a parques, lugares culturales de la ciudad, bibliotecas, centros recreativos, casas de cultura, teatro, cine, entre otros, ha provocado en la colonia el alcoholismo, drogadicción y violencia intrafamiliar sean características comunes en las familias que aquí viven, lo cual pone en situación de riesgo a niños y jóvenes.

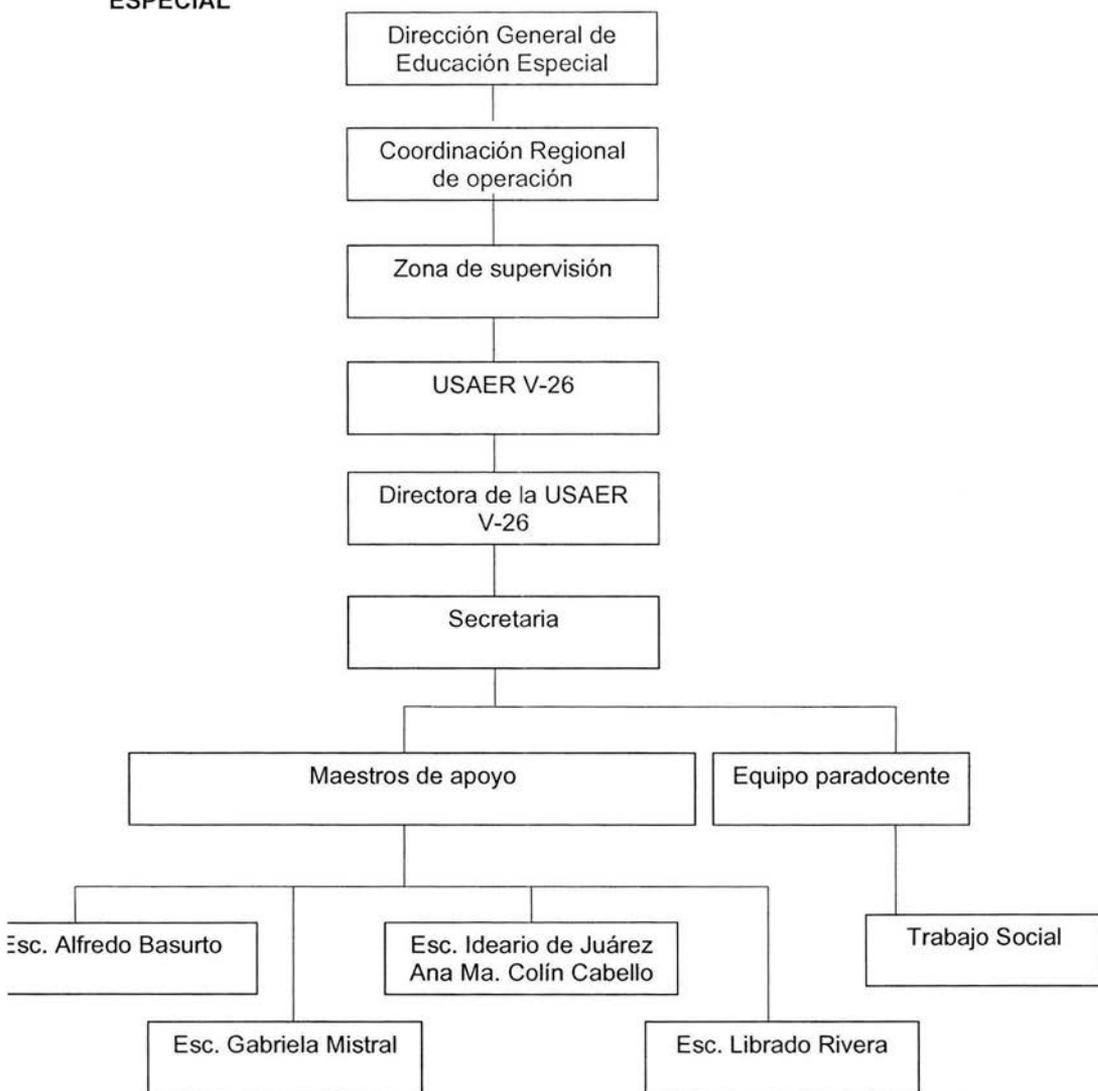
Referente a los profesionales de la educación que laboran en las escuelas a las que asistimos, se observa que la mayoría tiene formación normalista, unos de licenciatura y/o diplomados en la educación y otros se encuentran participando en carrera magisterial. Las relaciones interpersonales entre ellos, se establecen de manera diversa y, aunque prevalece el respeto, en ocasiones se llegan a dar diferencias de opiniones que repercuten en el trabajo colegiado y en la toma de acuerdos. La relación existente con el personal de la USAER es de tolerancia, aunque existe apatía por parte de algunos docentes ante su presencia y trabajo, por lo que se llega a entorpecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Respecto a los integrantes de la unidad, las formaciones son: tres psicólogos, una terapeuta de lenguaje, dos especialistas en problemas de aprendizaje, un especialista en trastornos neuromotores, una especialista en lenguaje, una maestra normalista, una trabajadora social y una secretaria. La diversidad de formaciones con las que cuenta la USAER hace que el trabajo interdisciplinario se enriquezca en beneficio de los niños a los que atendemos.

Las relaciones laborales son de respeto, tolerancia y compañerismo, algunos profesionales de educación especial son autónomos, autosuficientes con iniciativa para la atención a los alumnos con NEE y otros comparten sus experiencias y sus competencias docentes.

En cuanto a los recursos materiales se cuenta con equipo de cómputo y muebles como escritorios, sillas y gabinetes universales.

2.10 ORGANIGRAMA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL



CAPITULO TRES. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La escuela primaria "Ideario de Juárez" se encuentra ubicada en: calle Izquitecatl esquina Ixtlixochitl s/n en la colonia Adolfo Ruiz Cortines, delegación Coyoacán. La primaria cuenta con una población de 315 alumnos distribuidos en once grupos.

La función que desempeño en la escuela es de Maestra de Apoyo, atiendo a las necesidades educativas especiales, los grupos en los que trabajo son cinco, esto es, primero, segundo, tercero, quinto y sexto año respectivamente.

La detección de las necesidades y la delimitación de los apoyos pertinentes es una responsabilidad del personal de educación especial e implica un trabajo conjunto con los maestros y los padres. Así mismo, la detección de los problemas y los apoyos necesarios no deben concebirse en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse a los alumnos, su historia y la situación actual nos muestra las consecuencias negativas que esto puede tener sobre el destino de los niños. No obstante, el diagnóstico enfatiza las acciones que se pueden realizar para ayudar al alumno, y no debe servir solamente para ponerle un nombre a sus problemas ni para determinar la etiología. Se debe subrayar las capacidades del niño, sin perder de vista sus limitaciones.

Es importante tener muy claro que una discapacidad no es una condición que solamente está en el niño, sino que el ambiente juega papel muy importante.

En cuanto a la evaluación psicopedagógica, a los niños se les involucra en ella por distintas razones: algunas veces los padres de familia toman la iniciativa y solicitan al personal de educación especial que la realicen; otras, el personal de educación especial visita a los salones para observar a los alumnos y detectar quienes pueden requerir este tipo de evaluación. Lo más frecuente es que los maestros de grupo soliciten este servicio, aunque, es conveniente resaltar que, algunas veces se sienten inseguros respecto a qué alumnos valorar; sin embargo,

es importante tener presente que la evaluación psicopedagógica es un procedimiento costoso, ya que son varias las personas que pueden participar y puede tomar mucho tiempo; por lo que es recomendable, ser muy cuidadosos en la selección de los alumnos que deben ser evaluados.

Es importante señalar que Educación Especial, no nos permite apoyarnos y hacer uso de pruebas estandarizadas porque la Dirección de Educación Especial considera que este tipo de pruebas corresponde exclusivamente al área clínica. De acuerdo a Arnaiz (2003) los test psicométricos se fundamentan en conceptos estadísticos relativos a la población en general y a delimitar las capacidades y habilidades deficientes; su objetivo es el de la clasificación y descripción de las personas según sus atributos con el fin de predecir su comportamiento y, en consecuencia, poder justificar la intervención, pero sobre todo poco relacionadas con la experiencia del alumno en su proceso educativo.

Al respecto, se desarrolla en la normalización el modelo de Evaluación Psicopedagógica que tiene como objeto fundamental no clasificar ignorando la importancia del contexto, sino determinar las necesidades educativas especiales que plantea el alumno para así poder ajustar su respuesta educativa y poder proporcionarle un tratamiento (Arnaiz,2003). En el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales; la evaluación psicopedagógica la cual constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños, hasta ahora la práctica común ha sido que dicha evaluación se realice de acuerdo con el siguiente procedimiento García, et al. (2000).

1. Datos personales
2. Motivo de atención
3. Apariencia física
4. Conducta durante la evaluación

5. Antecedentes del desarrollo

- Embarazo
- Antecedentes
- Heredo-familiares
- Desarrollo motor
- Desarrollo del lenguaje
- Historia médica
- Historia escolar
- Situación familiar

6. Situación actual

- Aspectos generales
 - Área intelectual
 - Área de desarrollo Motor
 - Área comunicativa-lingüística
 - Área de adaptación e inserción social
 - Aspectos emocionales
- Nivel de competencia Curricular
- Estilo de aprendizaje y Motivación para aprender
- Información relacionada con el entorno del alumno
 - Contexto escolar
 - Contexto socio-Familiar

7. Determinación de necesidades.

Al obtener la información se identifican los principales elementos que permiten realizar un proceso evaluativo lo más completo posible; la integración, organización de la información y la determinación de necesidades.

3.1 PROCEDIMIENTO

El programa de intervención se realizó en tres fases: Fase Inicial, Fase Intermedia y Fase Final.

3.1.1 FASE INICIAL

Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales.

3.1.2 PROCEDIMIENTO INICIAL

El proceso de detección de niños que puedan presentar necesidades educativas especiales consiste en tres etapas:

1.- Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo. La cual consiste en la aplicación de pruebas iniciales elaboradas por el profesor de grupo y fichas de diagnóstico donde el maestro de grupo conoce el grado de conocimientos de los alumnos de su grupo al principio del ciclo escolar. Esta evaluación formal es complementada por las observaciones informales que realizan los profesores, de manera que no solamente reconsidera el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etc. Con esta base se realizan ajustes generales a la planeación para adaptarlas a las necesidades observadas.

2.- Evaluación más profunda de algunos niños. Aún con los ajustes generales a la planeación, algunos niños muestran dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo; de esta forma, el profesor de grupo los observa de manera más cercana y hacen ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permita disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.

3.- Solicitud de la evaluación psicopedagógica. A pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que será necesario realizar una evaluación más profunda. Lo que procede entonces, es solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica; ya que el maestro de grupo ha hecho lo que estaba a su alcance para ayudar a estos niños con dificultades.

Es conveniente saber que un niño que tiene problemas, representa una parte de la situación, la otra es definir cuándo, quién y cómo ayudarlo, pero independientemente de que el alumno necesita apoyo especializado, no deja de ser responsabilidad del profesor de grupo.

3.2 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE UNA ALUMNA ATENDIDA EN LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

Para ejemplificar el papel del servicio de la USAER, se presenta un ejemplo de una alumna detectada por el maestro de grupo y canalizada a dicho servicio.

3.2.1 DATOS GENERALES

NOMBRE DEL ALUMNO: Ale

FECHA DE NACIMIENTO: 02/05/98

FECHA DE INGRESO: 18/09/07

ESCUELA PRIMARIA IDEARIO DE JUAREZ

CICLO ESCOLAR: 2007-2008

GRADO Y GRUPO: 3°

3.1.2 MOTIVO DE EVALUACIÓN

La alumna es reportada al servicio de USAER en el ciclo escolar 2007-2008 por la profesora de grupo por presentar dificultad de aprendizaje y lenguaje, además por no trabajar en clase y cuando lo intentaba dejaba sus trabajos inconclusos; y por ser una niña muy callada.

3.2.3 DESCRIPCIÓN DE LA ALUMNA

Ale es una niña de tez blanca, cabello corto ondulado, con una estatura de aproximadamente 1.40 m, es delgada, boca regular, usa lentes, por lo regular asiste a la escuela desaliñada; es muy callada pues no platica con sus compañeros de grupo ni mucho menos con quienes se encuentran a su alrededor tampoco se comunica con su maestra de grupo y cuando solicita permiso se dirige a la profesora en voz muy baja. La niña se encuentra en proceso de adaptarse a la escuela, sin embargo, y a pesar de tener dificultad para comunicarse con sus

compañeros de clase, ellos la aceptan e inclusive algunas veces le ayudan con sus trabajos dentro del salón de clase.

3.2.4 ANTECEDENTES DE LA ALUMNA

Los datos que a continuación se presentan y que fueron proporcionados en la entrevista por el papá de Ale, quien hizo referencia de no contar con información suficiente, pues el señor está separado de su esposa.

Ale nació veinte días antes de lo programado, cuando la niña tenía dos años, la mamá de Ale comentó a su entonces esposo que la niña tenía un problema en la cadera y no iba a poder caminar. El señor llevó a su hija al hospital de ortopedia, después de valorarla le dijeron que no presentaba ningún problema de cadera y que por lo tanto nada impedía que su hija caminara. A los cinco años, es llevada por su papá al hospital de la ceguera por que se le irritaban mucho los ojos; le diagnosticaron miopía y astigmatismo. El embarazo fue deseado, aprendió a controlar esfínteres aproximadamente a los tres años e iniciando a esta edad su escolaridad en San Mateo Atenco, Estado de México; costándole trabajo adaptarse a la escuela pues no hablaba con nadie, tampoco tuvo un buen rendimiento académico.

El primer año de primaria lo cursó en una escuela de la delegación de Iztapalapa, el segundo grado la mamá de la niña la dio de baja, se desconocen los motivos. Actualmente la alumna se encuentra inscrita en la escuela primaria "Ideario de Juárez

3.2.5 CONTEXTO FAMILIAR

La familia de Ale está integrada por su papá y sus dos hermanos, todos ellos viven en el domicilio de la abuela paterna.

De acuerdo a la entrevista, cuando se separaron los papás de Ale, la mamá de Ale se regresó a vivir con sus papás con domicilio en el Estado de México, además para evitar que el papá de los niños tuvieran contacto con él, después de un tiempo se regresaron a vivir los dos hermanos de Ale con su papá quedándose ella con su mamá, meses después el señor se llevó a vivir a Ale con él pues al parecer las condiciones de higiene no eran recomendables.

La abuela y tía paterna son quienes ayudan al papá de Ale en atenderlos mientras el señor trabaja, además de atender el proceso de aprendizaje de los niños.

3.2.6 CONTEXTO AULA

La metodología que emplea la profesora de grupo al trabajar es de manera formal por trabajar las asignaturas por separado; el trabajo con los alumnos es por lo general fijo tanto a nivel de clase como trabajo individual. El trabajo que la maestra desarrolla en clase, es ella quien lo elige y la evaluación es por medio de exámenes tomando en cuenta para dicha evaluación conducta y la evaluación continua durante el bimestre, la relación maestra-alumna es de respeto y de los alumnos-alumna de aceptación, apoyo y respeto. La alumna se sienta en las primeras bancas binarias frente al escritorio de la profesora.

3.2.7 CONTEXTO ESCOLAR

La escuela está intentando ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales a desarrollar sus capacidades básicas, por lo que, para dar respuesta a estos alumnos, es importante que los profesores de grupo tomen en cuenta en la programaciones de aula las adecuaciones curriculares pertin diseñadas para éstos alumnos.

3.2.8 ESTILO DE APRENDIZAJE

Algunas veces le cuesta trabajo a Ale seguir instrucciones, esto es, cuando tiene que realizar el trabajo en el grupo de manera individual; sin embargo puede dar un seguimiento lógico a su trabajo cuando atiende a instrucciones orales que cuando son escritas. Para ello, cuando las instrucciones son escritas deben ser concretas y cortas para que comprenda lo que se le indica.

Su atención, generalmente es durante la mañana antes de salir al recreo ya que por lo regular se distrae con lo que pasa a su alrededor. La alumna es de fácil control, durante el trabajo individual se ve motivada con el uso de material concreto y visual; le gusta que le reconozcan su esfuerzo ante cualquier actividad. Ale es atenta cuando se le hace una pregunta, siendo sus respuestas cortas.

Ale dice que le agrada más la asignatura de español y educación física.

3.2.9 COMPETENCIA CURRICULAR

En español, Ale copia del pizarrón enunciados cortos y largos a su libreta. En proceso de su escritura se encuentra la copia de dictados con conciencia grafo-fonética, asociación de enunciados escritos con imagen, copia de texto y dictado de enunciados y palabras con conciencia grafo-fonética; en relación a la lectura, ésta se encuentra en proceso. En matemáticas identifica y escribe números hasta el veinte, resuelve operaciones de suma y resta hasta decena sin transformación, en proceso de identificar y nombrar número de unidad, decena y centena, así como solución de problemas tanto oral como escrito de suma y resta hasta unidad.

3.2.10 DETERMINACIÓN DE NECESIDADES

La determinación de necesidades de la alumna para su intervención y de acuerdo a la evaluación psicopedagógica es:

Conciencia grafo-fonética en la copia de enunciados, asociación de enunciados escritos con imagen, copia de texto, dictado de enunciados cortos, dictado de palabras; lectura de palabras, lectura y comprensión de texto, vocabulario, asociación con dibujos, respuesta a preguntas de texto; agrupamiento y desagrupamiento, concepto de número, desarrollo de series numéricas, operaciones de suma y resta con transformación y resolución de problemas sencillos.

Características de la alumna: Es tímida, tiene ritmo de trabajo lento, disposición al trabajo, es de fácil control y atiende a las indicaciones que se le dan.

3.3 FASE INTERMEDIA

3.3.1 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En esta fase se incluyen los objetivos generales y específicos tanto de la asignatura de español como de la asignatura de matemáticas, sin embargo, ante la imposibilidad de presentar todos los objetivos específicos, fue necesario hacer una selección que proporcionara una visión general del trabajo realizado en la intervención que se ha llevado a cabo en el transcurso de los tres grados: tercero, cuarto y actualmente quinto grado. Ale tiene un horario de intervención dos veces por semana de sesenta minutos por sesión.

3.3.2 OBJETIVO GENERAL EN ESPAÑOL

La alumna usará la escritura para expresar sus ideas sin errores de regla ni específicos y será capaz de captar los mensajes que un hablante está transmitiendo o escuchando así como, comprenderá los mensajes en letra impresa o lectura.

3.3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS EN ESPAÑOL

- La alumna reflexione sobre las irregularidades sonoro-gráficas y su uso adecuado.
- La alumna exprese de manera oral y escrita a partir de una secuencia de imágenes que se le presenten.
- Promover en la alumna el análisis de sus propios errores a través de la interacción con la maestra de apoyo para favorecer la autocorrección.
- La alumna considere al escribir el orden de las oraciones y lo que sucede en cada imagen avanzando en la convencionalidad ortográfica.
- La alumna considere de manera oral y al escribir el orden de los enunciados y lo que sucede en la historieta y así avance en la convencionalidad ortográfica.
- La alumna con ayuda de la maestra de apoyo planee la redacción, revisión y su corrección de la historieta.
- Propiciar un ambiente de libertad y respeto que favorezcan actitudes de confianza e interés por la escritura.
- La alumna leerá un texto en voz alta, subrayando las ideas principales del texto por párrafos.
- La alumna leerá un texto en voz alta, subrayando la idea principal y secundaria por párrafos.

- La alumna leerá un texto en voz alta, mencionando la idea principal y secundaria de cada párrafo que le permita elaborar por escrito la idea general de la lectura.
- La alumna identificará las ideas principales y secundarias de un texto por párrafo que le permita elaborar preguntas oralmente a la maestra de apoyo en relación al texto.

3.3.4 OBJETIVO GENERAL EN MATEMÁTICAS

Que la alumna comprenda y aplique en la vida cotidiana los agrupamientos y desagrupamientos y las equivalencias entre ellos que rigen el Sistema Decimal de Numeración.

3.3.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE MATEMÁTICAS

- Identifique los días de la semana.
- Que la alumna relacione el nombre de los números naturales menores que 100 con su representación simbólica.
- Que compare y ordene números.
- Identifique el antecesor y sucesor de un número.
- Resuelva operaciones usando los algoritmos de suma y resta.
- Resuelva operaciones usando los algoritmos de multiplicación y división.

- Desarrolle habilidades para obtener resultados aproximados de problemas de suma y resta de decenas.
- Resuelva problemas de suma y resta utilizando diversos procedimientos.
- Compare e iguale cantidades menores que 100 representadas con material concreto.
- Reflexione sobre el número de decenas que contienen los números escritos hasta centena.
- Represente cantidades menores que 1000 con material concreto.
- Lea y escriba números menores que 1000 con símbolos convencionales usando material concreto.
- Analice el texto del problema inventado por ella misma.
- Afirme sus conocimientos sobre el valor de los números de tres cifras, según la posición que ocupen los dígitos.

3.3.6 TÉCNICAS

Las técnicas que se utilizan para dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la alumna en español y matemáticas; son técnicas conductuales, las cuales dependen de los reforzadores para mantener la conducta o no, esto es, decrementar las conductas inadecuadas e incrementar las conductas adecuadas; además de utilizar siempre el reforzamiento social a la conducta que se quiere incrementar.

Modelamiento. Es hacer lo que hace la otra persona, es imitarla; se modela lo que se espera que haga la otra persona.

Análisis de tareas. Ésta técnica permite desglosar una tarea, una conducta en subcomponentes, esto es de lo más sencillo a lo más complejo, por ejemplo: si un niño que tiene problemas de aprendizaje y se quiere que el niño escriba enunciados:

- 1) Empieza con frases y mal hechos.
- 2) Frases sin errores.
- 3) Oraciones sencillas sin errores.
- 4) Redacción sencilla sin errores.
- 5) Redactará.

Dirección Abierta. Está presente cuando el alumno resuelve en voz alta su ejercicio, de tal manera que su producción sea objeto de la auto corrección.

Auto dirección. Cuando el niño lleva a cabo una actividad y al realizarla la repite en voz baja.

Solución de problemas. Se utilizan pasos y estrategias para solucionar problemas y tener éxito. En primera instancia es evaluar, aplicar en creencias, esto es; si el niño dice que no puede y se lo cree, entonces se le pide que lleve a cabo un ejercicio y preguntarle: ¿ Cómo lo estás haciendo? piensa que sí lo puedes hacer, ve viendo cómo te está quedando, lo vas hacer mejor y finalmente ¡qué bien te quedó!. Es conveniente evaluar la actividad dentro de su dimensión.

Posteriormente, se debe reforzar la actividad, por ejemplo si sabe dividir con un número quedarse en esto para dar confianza y quitar creencias para que tenga seguridad y posteriormente con otro grado de dificultad. Además, el alumno debe

reconocer si hay dudas, debe tener control, esto es, si resuelve bien o no. Si está entendiendo la actividad.

Por lo tanto, y de acuerdo a lo antes mencionado, el maestro resuelve el primer problema, verbaliza los pasos seguidos para resolverlo, entonces el alumno imita el proceso y finalmente el problema resuelto se queda a la vista del alumno como modelo.

3.4 FASE FINAL

3.4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

AVANCES GENERALES

El lenguaje que Ale posee le permite comunicarse e interactuar con sus pares, así como satisfacer sus necesidades y transmitir sentimientos en forma adecuada.

En relación al logro de su competencia curricular de en español y matemáticas se observa:

ESPAÑOL

Escritura

La copia de enunciados los escribe sin errores de regla ni específicos, toma dictado de palabras sencillas sin errores de regla ni específicos; sin embargo, cuando toma dictado de enunciados se hace notar errores de regla como sustitución de minúscula por mayúscula al inicio del enunciado (La x la), omisión de acento no colocando el acento correspondiente (ésta x esta) y como error

específico: omisión por omitir la letra al escribir (El x E); sustitución al cambiar letras alterando el significado (delfín x derbin) .

Cuando escribe copia de texto resalta como error de reglas la sustitución de minúscula por mayúscula no respetando las reglas correspondientes al inicio del enunciado (Por x por) y como error específico, sustitución por cambiar palabra (mortificado x murrificado). Define palabras sencillas encontrándose en su escritura errores específicos como la adición por agregar letra a la palabra (sirve x sirver), sustitución por cambiar letras en palabra (duerme x dorma) también por cambiar palabras (está hecha de x que de echa).

Lectura

En cuanto a la lectura de comprensión sencilla se refiere la realiza de forma oral, sus respuestas corresponden a la información y contenido del texto leído; por lo tanto, hay comprensión por respuesta a pregunta, además escribe preguntas relacionadas con la información del texto. En relación a lo antes mencionado, cuando Ale realiza lectura de comprensión en silencio hay un mínimo de rescate de información que cuando se lleva a cabo la lectura oral.

Redacción

Su composición es descriptiva se limita a describir las imágenes correspondientes con una extensión de cinco renglones, en el nivel sintáctico emplea oraciones incorporando gerundios en la oraciones simples enlazándose a través del uso de conectores del tipo "y" ; la coherencia en el texto que redacta refleja que las ideas presentes están lógicamente relacionadas y, finalmente en relación a los convencionalismos se observan algunos errores ortográficos como acentos, hace uso correcto de mayúsculas al inicio del texto y punto final.

MATEMÁTICAS

Ale logra resolver operaciones de suma con transformación hasta unidad de millar, resuelve resta sin transformación hasta unidad de millar. Se encuentra en proceso copiar correctamente el valor posicional de los dígitos en la columna correspondiente de los algoritmos de suma y resta. Multiplica hasta unidad de millar con un dígito con el apoyo de las tablas de multiplicar. Realiza solución de problemas sencillos, generalmente selecciona correctamente el algoritmo de suma y resta. Se encuentra en proceso completar serie numérica hasta centena, sin embargo identifica el número que se le pide hasta centena.

CONCLUSIONES

Ale ha adquirido mayor léxico, pues el lenguaje que posee le permite comunicarse e interactuar con sus iguales, así como satisfacer sus necesidades y transmitir sentimientos en forma adecuada; las dificultades en la escritura son menos pues la copia de enunciados los escribe sin errores de regla ni específicos, tampoco se hace notar ambos errores cuando toma dictado de palabras sencillas; sin embargo, cuando toma dictado de enunciados se observan algunos errores de regla y específicos. Al escribir copia de texto hay mínimos errores tanto de regla como específicos; cuando define palabras sencillas lo hace brevemente con un mínimo de errores en su escritura. La lectura de comprensión oral es más significativa que cuando la realiza en silencio ya que hay un mínimo rescate de significado y a veces nada; al respecto, en la lectura de comprensión oral sus respuestas corresponden a la información y contenido del texto leído; además escribe preguntas relacionadas con la lectura de comprensión. En relación a matemáticas, sus logros corresponden de manera significativa en el sistema de numeración decimal por resolver operaciones de suma con transformación y resta hasta unidad de millar; multiplica hasta unidad de millar con un dígito y resuelve divisiones con un divisor, en ambas operaciones se apoya en las tablas de multiplicar; resuelve problemas sencillos generalmente selecciona el algoritmo de

la operación que corresponde al problema de suma o resta; además empieza a plantear problemas oral y escrito a partir de situaciones cotidianas con el uso de material visual, aplicando los algoritmos de las operaciones de suma y resta en situaciones variadas, sin embargo se encuentra en proceso copiar correctamente el valor posicional de los dígitos en la columna correspondiente de los algoritmos de suma y resta, también en proceso completar serie numérica hasta centena, no obstante identifica el número que se le pide hasta centena con su representación simbólica convencional.

SUGERENCIAS A LOS PADRES Y MAESTROS DE LA ALUMNA

- Acudir a distintos espacios recreativos: parques, museos, cine, espectáculos populares, el centro de la ciudad, etc.
- Favorecer el enriquecimiento del lenguaje explicándole ampliamente las palabras y conceptos nuevos que surjan.
- Continuar fomentando la comunicación conversando con ella acerca de lo acontecido en el día a día en los distintos ambientes en los que se desenvuelve haciendo hincapié en la secuencia cronológica.
- Continué aplicando técnicas proporcionadas por la maestra de apoyo en su proceso de aprendizaje.
- Favorecer la seguridad y autoestima en el día a día tanto en el trabajo cotidiano como en el ambiente donde se desenvuelve.
- El padre de familia participe cotidianamente en las tareas académicas para trabajar en casa y llevar los materiales solicitados por el maestro de grupo.
- El padre de familia continúe llevando a su hija a apoyo alterno en atención a terapia de lenguaje.

- Continuar con el apoyo de USAER.

Como se mencionó anteriormente, éste es un ejemplo de una niña con necesidades educativas especiales, no obstante cada niño representa un reto, por lo que es necesario atender a la diversidad enriqueciendo y diversificando en el aula una planeación que impacte en nuevas formas de enseñanza y mejores logros en el aprendizaje.



CAPÍTULO CUATRO. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

CONCLUSIONES

A partir de todo lo anteriormente expuesto, y como conclusión al presente documento, considero necesario subrayar que la escuela en general está pensada para lograr los objetivos con niños denominados normales, no obstante cuando la respuesta de los alumnos no se produce de forma esperada, el sistema segrega a estos niños cuyas necesidades educativas son diferentes a las de los demás alumnos, esto conlleva a producir de manera paulatina un proceso de marginación dentro de la institución escolar.

La escuela debe conseguir el difícil equilibrio de una educación común y a la vez diversificada, además de proporcionar una cultura para todos los alumnos pero al mismo tiempo que respete las características y necesidades de los alumnos para evitar de tal modo la discriminación y la desigualdad de oportunidades. Al hablar de la diversidad como un factor importante de conseguir una enseñanza de calidad a través de las distintas estrategias de enseñanza y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común, se plantean nuevas exigencias y competencias al profesorado; considerando lo expuesto y de acuerdo a educación especial, no se concibe la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común sin los apoyos especializados que puedan conjuntamente con el profesor del aula regular atender las necesidades específicas de dichos alumnos, de ahí que es imprescindible tomar en cuenta al modelo que orienta la intervención para guiar la actuación de cualquier profesional que realiza funciones de apoyo a la escuela en función de la conceptualización de las NEE.

De esta manera se puede decir que una de las principales ventajas en el presente Reporte Laboral, es el acompañamiento en el alumno con necesidades educativas especiales en su proceso activo de construcción de conocimiento, siendo la labor

del maestro como el mediador de dicho proceso de aprendizaje del alumno.

En relación al marco teórico el cual refiere que para la intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje y, teniendo como referente al asesoramiento psicopedagógico, la intervención se dirige a la mejora de estos procesos donde se planifican a través del currículo escolar, ello implica tener una concepción determinada de cómo se aprende para orientar los cambios que hagan posible que dichos procesos se produzcan en las condiciones deseadas. No se puede llevar un asesoramiento psicopedagógico si no es desde la manera de cómo se enseña y cómo se aprende; sin embargo, en lo cotidiano la mayoría de los profesores de grupo no llevan a cabo su planeación didáctica ni tampoco toman en cuenta las sugerencias psicopedagógicas ni oral ni escritas que el maestro de apoyo les proporciona, de tal forma que el profesor de grupo sugiere al maestro de apoyo la intervención de los alumnos con necesidades educativas especiales trabajar en el aula de apoyo, lo que implica para estos alumnos con necesidades la indiferencia y segregación por parte de los profesores.

Por otro lado, se ha dicho que el constructivismo es el marco explicativo adoptado en la mayoría de las reformas educativas; lo que es necesario una explicación general de los procesos de enseñanza aprendizaje que permita entender qué significa aprender en situación escolar, cuáles son las características de este aprendizaje, cómo se entiende la enseñanza y qué papel tiene la educación en la formación de las personas, también una explicación que sirva para analizar e intervenir en diferentes aspectos de la actividad escolar, por qué un alumno tiene dificultad para aprender o cómo agrupar a los alumnos y organizar los materiales para que aprendan en forma significativa.

SUGERENCIAS

Se sugiere que los profesores de grupo apliquen las estrategias de aprendizaje que la maestra de apoyo les proporciona, a través de las actividades en el aula

regular que permitan a sus alumnos con necesidades educativas especiales, desarrollar sus habilidades y resuelvan problemas para la vida cotidiana, además de favorecer la seguridad de los alumnos y su inserción a la sociedad.

Particularmente, en el caso de Ale se establezcan acuerdos entre maestro de grupo y usaeer acerca de lo que Ale puede lograr hacer a partir de las características cognitivas y sus logros reales, para que de esta manera se planteen objetivos y la forma de cómo serán evaluados sus avances; considerando a la vez sus intereses, su estilo de aprendizaje, su ritmo de trabajo, el desarrollo de sus socialización como la necesidad de su autonomía para lograr los objetivos propuestos.

Así mismo, que el padre de familia como parte del equipo de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, colabore desde las actividades cotidianas de su casa como:

Cumpla con los acuerdos establecidos en la escuela y le de seguimiento, paraqué el aprendizaje no deje de ser significativo.

No olvidemos que entre mayores elementos les demos a los niños que presentan necesidades educativas especiales y, en especial a Ale la socialización, autonomía, entre otras, como herramientas permitan favorecer en su autoestima y ello facilite su inserción a la sociedad.

REFERENCIAS

- Acle, G. y Olmos, A. (1995). *Problemas de aprendizaje. Enfoques Teóricos*. México: UNAM
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe
- Balbuena et al. (1995). *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Programa Nacional de Actualización Permanente*. México: SEP
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga, España: Ediciones Aljibe. Tercera Edición
- Castejón et al. (2002). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. España: Editorial Club Universitario
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. México: Editorial Aljibe
- García, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: Editorial Ariel
- García et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP
- García, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: Publicaciones Universitarias
- Garrido, J. y Santana, R. (2002). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*. Madrid: Editorial CEPE
- González et al. (1988). *Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México: SEP
- Kingler, C. y Vadillo, G. (1999). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Editorial Mc Graw Hill
- Lou, R. y López, N. (2001). *Bases pedagógicas de la educación especial*. España: Ediciones Pirámide
- Silva, M. (1998). *Estrategias de enseñanza para atender a niños con dificultades en el aprendizaje*. México: UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán

- Secretaría de Educación de la República de Honduras. (2002). *Manual de Adecuaciones Curriculares para Docentes de Aula*. Plan Educación para Todos 2003-2015. República de Honduras: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2009-2010a). *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y adultos en el Distrito Federal*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2009-2010b). *Plan Anual de trabajo. Unidad de Servicio y apoyo a la Educación Regular V-26*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Centro de Atención Múltiple y Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular*. Dirección de Educación Especial. Documento de Trabajo. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Dirección General de Operación de Servicios Educativos. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal*. Documento de Trabajo. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2001a). *Libro para el maestro, matemáticas. Primer grado*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2001b). *Libro para el maestro, matemáticas. Segundo grado*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Libro para el maestro, matemáticas. Tercer grado*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1997). *Cuaderno de Integración Educativa No.7. Declaración de la Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales para la diversidad*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (1996a). *Sugerencias para su enseñanza, español. Segundo grado*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública. (1996b). *Libro para el maestro, matemáticas. Cuarto grado*. México: SEP

- Vallés, A. (1996). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Dificultades de aprendizaje*. España: Editorial Escuela Española
- Velásquez et al. (1987). Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Fascículo 1. El sistema decimal de numeración. México: SEP