



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Manual de Procedimientos de Evaluación de Problemas de
Conducta y Aprendizaje"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

**Rojas Montiel Mariana
Torrijos Sánchez Azucena**

Director: Mtro. **Hugo Romano Torres**

Dictaminadores: Lic. **Julia Chimal Pablo**

Dr. **Alfredo Hernández López**





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

La realización de ésta tesis ha sido uno de los tantos retos con los que me he enfrentado, y el día de hoy puedo sentir como me inunda un enorme sentido de satisfacción y agradecimiento a todos aquellos que me apoyaron incondicionalmente durante éste trayecto.

Primeramente quiero agradecer a mi Universidad por haber sido facilitadora de un sin fin de experiencias increíbles, además de haberme brindado la oportunidad de conocer personas maravillosas. Agradezco mucho por la ayuda en mi formación a todos mis maestros y específicamente quiero agradecer a mi asesor de tesis, Hugo Romano, por el tiempo, paciencia y guía que hizo posible cumplir con éste reto.

A mis amigos que indiscutiblemente fueron parte esencial en este camino, infinitas gracias por estar incondicionalmente. Especialmente a ti, Azu, quien te has convertido en una amiga irremplazable en mi vida y este documento lo avala, gracias por hacerlo posible.

Finalmente quiero darle las gracias y dedicarle ésta tesis a mi familia, quien ha estado conmigo en todo momento brindándome todo su amor, paciencia y apoyo. No me alcanzan las palabras para expresar toda mi admiración hacia ustedes.

Mariana Rojas Montiel

A mis padres, por ser y hacer lo imposible para darme, motivarme, guiarme y enseñarme a ser una mejor persona. Por tenerme amor, paciencia y protección incondicional. Me debo a ustedes, completamente.

A mi hermano Eduardo, por cuidarme, acompañarme y apoyar cada fracaso y cada triunfo, por hacerme reír y llorar. Por seguir creciendo conmigo.

A Miguel Ángel, por llegar en el momento indicado y ayudarme a ver cosas que no conocía de mí. Por reír, por llorar, por viajar, por emprender, por confiar, por apoyar cada paso y cada proyecto, por vivir y amar conmigo. Por cambiar mi vida; por sentir que somos lo que somos desde siempre. Eres y tienes toda mi vida.

A Hugo Romano, por escuchar y guiarnos, por la calma y paciencia brindada a lo largo de este proceso.

A mis amigos, Karla Jácome, Emmanuel Cocoletzi, Ana Sofía Ramírez y Alejandra Valenzuela, por hacer de los días más pesados, los mejores para reír, estudiar, apoyar y aprender junto a ustedes.

A Mariana Oaxaca y Emmanuel Raya, por aconsejar y escuchar, por ayudar, apoyar y alentar cada evento en mi vida; por hacerme reír. Por ayudarme a creer en la amistad y ser incondicionales.

A Mariana Rojas, por aparecer y permanecer en mi vida desde hace 6 años, por ser y estar en cada uno de mis proyectos personales, escolares y profesionales. Por ser la amiga más fiel y paciente, por recorrer este camino conmigo y darme de sus fuerzas cuando se acababan las mías; hice la elección adecuada.

Infinitas gracias.

Azucena Torrijos Sánchez

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO Y EL MUNDO	5
1.1 SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	6
1.2 ÉPOCA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	10
1.3 MARCO LEGAL DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	12
1.4 PRIMERAS INSTITUCIONES EN MÉXICO	21
CAPÍTULO 2. EQUIPO INTER Y MULTIDISCIPLINARIO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL	25
2.1 MEDICINA	28
2.2 EDUCACIÓN	30
2.3 PSICOLOGÍA EDUCATIVA	34
2.4 TRABAJO SOCIAL	41
CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN	43
3.1 ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN	44
3.2 LOS TIPOS DE EVALUACIONES	46
3.2.1 EVALUACIÓN REFERIDA A LA NORMA	47
3.2.2 EVALUACIÓN REFERIDA A CRITERIO	49
3.2.3 EVALUACIÓN REFERIDA A CURRÍCULUM	52
CAPÍTULO 4. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	55
4.1 EL APRENDIZAJE	55
4.2 DESARROLLO HISTÓRICO EN EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	59

4.3	CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	60
4.4	CATEGORIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	64
4.4.1	DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE LECTURA	67
4.4.2	DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE ESCRITURA	70
4.4.3	DIFICULTAD ESPECÍFICA DE APRENDIZAJE MATEMÁTICAS	72
CAPÍTULO 5. PROBLEMAS DE CONDUCTA		75
5.1	DEFINICIÓN DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA	81
5.2	LA EDUCACIÓN Y LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA	79
5.3	EL PROCESO DE EVALUACIÓN	81
CAPÍTULO 6. MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE PROBLEMAS DE CONDUCTA Y APRENDIZAJE		87
A.	CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS	89
B.	INVENTARIOS Y PRUEBAS	90
C.	OTRAS FUENTES DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN	102
D.	FORMAS DE REGISTRO	109
E.	FORMAS DE INTERVENCIÓN	112
1.	PROBLEMAS DE CONDUCTA	113
2.	PROBLEMAS ESPECIFICOS DE APRENDIZAJE	117
CONCLUSIONES		132
REFERENCIAS		135

RESUMEN

La presente tesis tuvo el objetivo de diseñar un Manual de Procedimientos de Evaluación de Problemas de Conducta y Aprendizaje, que permite realizar evaluaciones utilizando métodos de observación e inventarios, cuya función es identificar habilidades y conocimientos académicos en los niños atendidos por psicólogos educativos. El resultado es un documento que contiene y profundiza en la Historia de la Educación Especial, la Evaluación Educativa, los Problemas de Aprendizaje y Conducta y finalmente; contiene un Manual de Procedimientos de Evaluación que, a través de técnicas cognitivo conductuales y recomendaciones claras y sencillas, brinda herramientas que permiten que psicólogos y terapeutas evalúen, identifiquen e intervengan en Problemas de Conducta y Aprendizaje, en alumnos preescolares y de Educación Primaria.

Palabras Clave: Evaluación, Problemas de Conducta, Problemas de Aprendizaje, Psicología Educativa, Intervención Cognitivo Conductual.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza en México ha sido objeto de importantes transformaciones en las últimas décadas con el fin de acercarse al objetivo de ofrecer una educación de calidad para todos; de manera que garantice su acceso y participación en el escenario escolar y por ende una inclusión completa en la sociedad. La implementación de la Educación Especial en nuestro país clarifica estos esfuerzos.

Con base en lo anterior, el objetivo de la Educación Especial no es el de curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino crear ambientes educativos que propicien la adquisición de habilidades necesarias para desenvolverse en cada uno de sus contextos. Así mismo, un factor imprescindible para ello es la información y la participación activa de la comunidad con el fin de lograr inclusión en todos los contextos.

En la actualidad, los problemas de aprendizaje son sólo una parte del conglomerado que forma parte de las Necesidades Educativas Especiales. Ainscow (1998; citado en Fernández, 2013) define las Necesidades Educativas Especiales como las dificultades mayores que el resto de los alumnos que presenta un alumno con respecto a los demás compañeros, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, y necesita de adaptaciones curriculares para compensar dichas dificultades.

Así mismo, una de las demandas más frecuentes por parte de padres y profesores que remiten a los psicólogos u orientadores en el contexto escolar, son los problemas de conducta. Fernández y Olmedo (1999) definen los problemas de conducta como el conjunto de conductas que muestran oposición a las normas sociales y autoridades y que tienen por consecuencia la interrupción o perturbación de la convivencia de o con otras personas, independiente del contexto.

Es bien sabido que, ante cualquier problemática educativa, el quehacer debe ser un proceso estructurado con objetivos bien delimitados para poder intervenir de

manera eficiente en la estructuración de las adaptaciones curriculares que sean necesarias y con ello lograr un desarrollo integral.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, profesionales como el psicólogo toman un papel de suma importancia en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el escenario escolar. Fernández (2013) sitúa las principales funciones del psicólogo educativo: evaluación, asesoramiento e intervención. Las evaluaciones deben tener un carácter clínico y educativo; para detectar problemas. Los asesoramientos deben ser totalmente psicológicos, orientados a padres, profesores y autoridades administrativas. Finalmente, las intervenciones deberán ser de tipo correctivo, preventivo y optimizador. A nivel individual, grupal, social y comunitario.

El presente trabajo es una propuesta que se centra en la evaluación e intervención por parte del Psicólogo o terapeuta en el área de Educación Especial, específicamente en la atención de los alumnos con Problemas de Conducta y Aprendizaje. Para ello, se elaboraron seis capítulos.

En el capítulo uno se realiza un breve recorrido de la historia de la Educación Especial en el mundo y específicamente en México, con el fin de contextualizar el tema. El capítulo dos se enfoca en la importancia de cada uno de los profesionales implicados en el proceso de educativo, enfocándose finalmente en el papel y funciones del psicólogo educativo. En el capítulo tres se describe y define el proceso de evaluación así como las diferentes maneras de realizarla. El capítulo cuatro se centra en el rubro de las dificultades en el aprendizaje, empezando desde la concepción del aprendizaje, así como el desarrollo histórico del campo de las dificultades de aprendizaje para posteriormente describir cada una de las diferentes categorías dentro de este campo. Mientras que el capítulo 5 se enfoca en la definición y descripción de los Problemas de Conducta.

En el capítulo final se presenta la elaboración de un manual que proporciona herramientas educativas necesarias para apoyar en el proceso de su evaluación e intervención; proponiendo una serie de pasos en la selección y la aplicación de instrumentos para la evaluación así como recomendaciones en el proceso de intervención educativa en alumnos que se estén cursando los niveles Preescolar y

Primaria, con la finalidad de dar atención de calidad a los niños y niñas que presenten dificultades para acceder a los aprendizajes y al óptimo desarrollo personal.

1. EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO Y EL MUNDO

Al hablar de educación; idealmente nos referimos a un proceso que conlleva la participación y solidaridad de todos los actores dentro de éste, no solamente del profesor sino de los alumnos mismos, los directivos, los padres de familia y las autoridades civiles; es decir, el conjunto de la sociedad. La educación se vuelve entonces, una responsabilidad indiscutible en el proceso de enseñanza aprendizaje y el apoyo hacia niños y niñas regulares y con necesidades educativas especiales.

En el año de 1990, durante la Conferencia Internacional sobre “Educación para todos” de Jomtien (Juárez, Salinas y Garnique, 2010), se establece que todo ser humano tiene derecho a la educación y, por lo tanto, a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Esto tuvo impacto en cada una de las naciones que forman parte de la UNESCO, entre ellos México. Así, el panorama de la educación y la educación especial es visto de manera diferente, pues a partir de éste momento se declara a la escuela como un espacio donde todos tengan las mismas oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje. Ésta nueva perspectiva sería una meta de la educación a fin de integrar no sólo a aquellos que presenten alguna necesidad específica, sino a quienes tienen dificultad para ingresar y permanecer en la escuela.

Así, en los últimos años la Educación Especial ha tomado mayor importancia en el ámbito académico y social, pues siguiendo el curso de las leyes y reformas actuales, se han tomado medidas para lograr los objetivos planteados con el propósito de hacer realidad una educación capaz de satisfacer las necesidades de la población infantil tomando en cuenta a los niños con dificultades en el aprendizaje y a los niños regulares, logrando una total inclusión educativa. El objetivo de este capítulo es describir el surgimiento de la Educación Especial en México y en algunos países del mundo, el panorama actual que se vive dentro de las instituciones mexicana y un recuento de las acciones legales más relevantes dentro de éste campo.

A lo largo de la Historia, las discapacidades físicas, cognitivas y sensoriales han estado presentes en todas las sociedades; sin embargo, la concepción de éstas ha estado permeada de las condiciones sociales, culturales, y el estado de desarrollo del conocimiento dentro de éste campo.

1.1 Surgimiento y Evolución de la Educación Especial

De los primeros hechos que se tiene registro son los ocurridos en la antigüedad clásica en donde las enfermedades y discapacidades físicas e intelectuales eran juzgadas y atribuidas a concepciones demonológicas, maléficas o míticas y, de esta misma manera se intentaba erradicarlas con rituales, conjuros, magia, encantamiento, hechicería y, en el peor de los casos, se llegaba al abandono o al asesinato (Vergara, 2002). A continuación se presentan las medidas que tomaban los líderes y la población cuando se presentaban las discapacidades en los recién nacidos:

a) En el caso de Grecia, la existencia de enfermedades y discapacidades generaba un sentimiento de frustración dentro de la sociedad; pues en el periodo homérico (1300 - 1100 a. C) se tenía la creencia de que el “hombre malo no es aquel que se excede en la bebida, mata y traiciona; es el cobarde, estúpido o débil”; ante este supuesto, una persona con discapacidad era vista como alguien malo; además, Platón (427-347 a.C., citado en Vergara, 2002) argumentaba en sus Leyes y en La República que los débiles y los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad. Esta concepción de las personas con déficits o discapacidad llevó a tomar medidas para “evitar deformidades” en donde se prohibían cosas como procrear entre un hombre de 70 años y una mujer 50 y las uniones maritales tempranas, pues se creía que eran causas de la deformidad o debilidad infantil.

b) Esparta, como una de las polis más importantes de Grecia, también tiene cosas que contar. Con datos del siglo VIII al VI a. C. se describe la manera en que se tomaba la noticia algún padecimiento congénito: El procedimiento consistía en presentar a los recién nacidos y después, los hombres más ancianos de la tribu conocían al niño y tomaban una decisión acerca de su destino: 1) si era bien formado y robusto, decidían que se le criase y se devolvía a su madre, pero 2) si ellos lo consideraban “degenerado y monstruoso”, los líderes lo mandaban a los expositorios, lugar profundo junto al monte Taigeto (Vergara, 2002).

El rechazo total que se tenía a los casos con discapacidad llevaba a que se tomaran medidas en las uniones y procreaciones, y hasta se llegaban a cometer infanticidios para terminar con el “problema” o la “monstruosidad”, como ellos lo consideraban.

c) En Roma, el asesinato de niños era algo cotidiano: los padres exponían a los recién nacidos a la intemperie bajo cualquier pretexto en los estercoleros públicos, donde se corría el peligro de ser recogidos por cualquiera o morir de frío, de hambre o en el peor de los casos, eran devorados por los animales. En el siglo IV d.C. y con la influencia del cristianismo, la situación se volvió un poco menos hostil, pues esta institución comenzó a proteger y dar asilo a las personas con discapacidades (Vergara, 2002).

A esta época en donde se pasa de asesinatos y abandonos a recluir y proteger a las personas con discapacidad; se nombra “El Gran Encierro”, pues las personas que no “participaban de la Razón” eran recludas en lugar de atendidas (Burdett, 1891, citado en Vergara, 2002). Pasaron cientos de años para que el trato y los derechos de las personas con discapacidad aumentaran su calidad, este avance dio pie para que la sociedad volteara sus ojos a este porcentaje de la población y se empezaran a generar oportunidades y servicios.

Después de la época de reclusión, hubo un intento de clasificación de las deficiencias y discapacidades. El primero del que se tiene registro es en 1534 por Sir Anthony Fitzherbert, quien propuso un test de inteligencia con instrucciones como contar hasta el número 20, decir quién es su padre o su madre, saber su edad, conocer y entender las letras y leer, etc. Cuando Fitzherbert obtenía las respuestas, categorizaba a las personas (Vergara, 2002).

Más tarde, en el siglo XIX el psiquiatra Esquirol tuvo intenciones de dividir a la población del asilo en: enfermos y deficientes mentales; agregando dos niveles de retraso: imbecilidad y la idiocia. A este trabajo se sumó el joven médico Itard, a quién más tarde se uniría Seguin para lograr mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad intelectual (Ortiz, 1995).

A continuación se mencionan las categorías en las que Seguin dividió a las personas; a pesar de que siguen siendo peyorativos para nuestros tiempos, en las definiciones se nota un esfuerzo por describir el tipo de deficiencia que se presenta (Ortiz, 1995):

- Idiocia (gravemente afectado)
- Imbecilidad (levemente retrasado)
- Debilidad mental (retardo en el desarrollo)
- Simple retraso (Desarrollo intelectual lento)

En los trabajos de Itard resalta el caso de la aparición de Víctor en el bosque de Aveyron en 1798. Este caso es famoso e ilustrativo, ya que muestra cómo una persona con discapacidad dentro del contexto adecuado puede desarrollar habilidades y mejorar su desempeño en diversos ámbitos. Se trata de un muchacho de aproximadamente 12 años que poseía costumbres similares a las de los animales y que fue llevado ante Philippe Pinel, médico francés, que determinó que el chico era “idiota”, incapaz de aprender. Jean Gaspard Itard se propuso educar al niño salvaje y planificó un programa para enseñarlo. Así, Víctor, adquirió un gran número de habilidades, pero lamentablemente no logró hablar (Arias, 1995).

Para muchos autores, este caso es el inicio de la Educación Especial, aunque es hasta el siglo XIX donde con nuevas acciones y nuevas perspectivas, se institucionaliza la enseñanza para las personas con discapacidad (Ortiz, 1995). Sin embargo fue hasta el siglo XX, específicamente el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando se observó un incremento significativo en el número de centros y clases especiales debido al aumento de dicha población y de la detección temprana de las discapacidades (CEDE, s/f). En los años sesenta se comenzó a rechazar la idea de los centros exclusivos de educación especial, ya que se caía en la segregación y eso no beneficiaba el desarrollo de la disciplina. Por esto, alrededor de 1970 países como Dinamarca, Suecia, Noruega e Italia iniciaron una nueva tendencia en donde se apostaba por aumentar los medios económicos y las posibilidades técnicas, así como el cambio de actitudes por parte de la sociedad.

La manera en que se institucionalizó la atención a personas sordas en Argentina fue en 1885, con la creación del Instituto Nacional para niños sordomudos y la Escuela Normal anexa para la formación de pedagogos especializados (Padin, 2013). La simultánea creación de estos dos Institutos habla de un gran interés de profesionales y gobierno para lograr cambios en la concepción y cultura de la educación especial.

En Chile, la atención a las personas con NEE inició también con las deficiencias sensoriales en 1784, cuando Valentín Harny utilizó letras en relieve para instruir a los ciegos. También destaca Samuel Hainecke con la invención de la técnica de labios para enseñar a leer a los sordo-mudos y la fundación de la escuela para maestros en la educación de sordos, en 1807. Estos hechos se formalizaron en 1852 cuando se abre la Primera Escuela de Sordo-Mudos, donde se enseñaba a “leer y escribir, dogma y moral religiosa y principios de gramática castellana y de aritmética” (Boletín de Leyes, 1852: Libro XX, N° 10; citado en Caiceo, 2010).

Lamentablemente no todas las historias de institucionalización han tenido una evolución gradual y siempre ascendente, en el caso de Costa Rica y Cuba se han encontrado algunos obstáculos a la hora de proponer para mejorar el sistema de Educación Especial:

Durante la administración de González Flores en Costa Rica (1914-1917), se creó el Departamento Sanitario Escolar y se decretó el Reglamento del Cuerpo Médico Escolar e Inspección Médica e Higiénica en las instituciones de Educación Pública. Pero no fue sino hasta el mandato de Ricardo Jiménez, que el nuevo reglamento establecía que se debía examinar dos veces al año a los niños de manera física y mental. Los datos que se registraban eran los siguientes: medidas de la talla, peso, perímetro torácico; medidas de la acuidad visual y auditiva; examen del esqueleto en especial para la constatación de los defectos de la columna vertebral; examen del corazón y de los pulmones para el diagnóstico de enfermedades crónicas de esos órganos; apreciación del desarrollo mental por el método Binet; entre otros (Campos, 2015).

Podríamos situar este momento como las bases de la Educación Especial en Costa Rica, pues existe un interés especial para la atención de las necesidades del alumnado, anexando a la clasificación de niños sanos y enfermos la alternativa de prestar servicios médicos a los alumnos para su mejor desarrollo. Prueba de esto es la propuesta de crear la “Institución Costarricense de Ciegos” en 1934 que atendería a ciegos desde los 6 años brindando atención preescolar, primaria y un departamento de enseñanza profesional y artística en donde se capacitaría a los sordos en algún oficio (Campos, 2015). Sin embargo, esta propuesta fue rechazada debido a la poca incidencia de sordos en el país.

Por su parte, la historia de Cuba y la falta de sistema educativo privado favorece que el diseño curricular de las instituciones sea siempre igual en cualquier parte del país. Esta situación permite que la realización de ajustes se lleve a cabo uniformemente y se tengan resultados más confiables. Lamentablemente, el ámbito de la Educación Especial no está favorecido de la misma manera; sin embargo y con base en autores cubanos, el desarrollo de ésta disciplina está siendo trabajado y encaminado hacia erradicar la segregación teórica en la que se encuentran, pues, según Leyva (2005), de acuerdo a las eras en las que se ha dividido la historia de la Educación Especial: 1) La era de las instituciones, 2) La era de las escuelas especiales o centros de Educación Especial y 3) La era de la integración escolar o normalización (“mainstream”); las instituciones cubanas se encuentran en la segunda etapa, pero bajo el dictamen de diversos documentos oficiales, se rechaza totalmente la segregación y se trabaja actualmente para integrar a la sociedad y al trabajo a las personas con discapacidad.

Cada uno de los ejemplos de institucionalización muestra un camino diferente de errores y aciertos en el desarrollo de la Educación Especial y la discapacidad, afortunadamente, todos estos países y muchos más de todas partes del mundo han aprendido de ellos y los profesionales de cada región realizaron y siguen esforzándose por mejorar la calidad de atención y servicio para las personas con discapacidad. Revisados ya algunos ejemplos de los inicios, se dará paso ahora a los hechos que marcaron un parteaguas en esta disciplina.

1.2 Época contemporánea de la Educación Especial

Los acontecimientos citados a continuación están ubicados en distintos tiempos, contextos y gobiernos, la importancia de este apartado es el cambio que han logrado estos hechos como conjunto dentro de la historia de la Educación Especial.

Bank Mikelsen en los años 50, desarrolla el principio de normalización que se refiere a otorgar una vida lo más cotidiana posible. Proponía que la normalización hacía referencia a la posibilidad de desarrollar una vida cotidiana, esto resulta complicado debido a la situación educativa de la época, pues no era bien visto ni permitido que los niños con y sin discapacidad acudieran a la misma escuela y se les prestaran los mismos servicios (CEDE, s/f).

Este principio, desarrollado en muchos de los países, es el inicio de la escuela ajustada a las características de los niños y también, contribuye al aprovechamiento del presupuesto educativo; pues se parte del supuesto de que cuanto mejor equipada esté la escuela, menor será la necesidad de abrir instituciones especiales.

Respecto a esto, Aguilar et al. (2012), mencionan que este nuevo principio tuvo un impacto directo en la manera en que se encaminaba la educación a este sector de la población, pues al surgir la “integración educativa” se empieza a educar grupos de personas con y sin discapacidades sin excepción alguna.

En esta época se muestra un claro interés de mandatarios y profesionales por atender a este sector de la población, pues no se habla ya de situaciones marginales o primitivas en el trato o educación de las personas con discapacidades, por el contrario se toman acciones legales para promover dentro de las instituciones la aceptación y educación para una vida de verdad digna. Ante este panorama y con la misma iniciativa de mejorar la situación de dicha población, Resto (2009) registra la aprobación de la Ley Pública Federal Número 94-142, aprobada en 1975 por el gobierno de los Estados Unidos. Esta ley “Acta para la Educación del Niño con Discapacidad” afirmaba que todo estudiante con discapacidad debía recibir una educación pública, gratuita y apropiada. Según Resto, esta ley es la más importante en materia de Educación Especial pues pedía atención educativa a todos los niños, con la excepción de que la severidad de algún caso impidiera el ejercer este derecho.

Por otro lado, en 1978 aparece en Inglaterra el informe Warnock en donde se instala el nuevo término: Necesidades Educativas Especiales o NEE, sobre el que se hablará más adelante.

Alrededor de los años ochenta, inició la construcción de las escuelas especiales y se habla ya de trabajo en centros de diagnóstico y orientación, aunque no se tiene fecha de la creación de los mismos. A partir de 1989 y hasta la fecha, se realiza una extenuante labor preventiva y preparación laboral para con los profesionales dedicados a esta área, así como perfeccionamientos y ajustes a las labores ya existentes, como la evaluación psicopedagógica. Además, resaltan la importancia que tiene el trabajo en conjunto con la familia, la comunidad y las asociaciones de personas con discapacidad. Se resalta también el interés en integrar a las personas con discapacidad en la sociedad y en el ámbito laboral.

1.3 Marco legal de la Integración Educativa

La Educación Especial se fundamenta en el ideal de la educación para todos y en la equidad, promoviendo justicia social, brindando oportunidad a todos los/as niños/as, especialmente para aquellos que han sido consistentemente excluidos. La manera en que se implemente la educación especial, deberá ser a través de una educación inclusiva, exigiendo reformas en el sistema educativo con el objetivo de reestructurar las escuelas, tomando en cuenta las necesidades de todos.

Fue en la Conferencia Mundial de Jomtien de la Educación para Todos (1990) cuando el concepto de la educación inclusiva apareció en el contexto internacional y desde ese momento el concepto ha sufrido una evolución positiva, transitando desde la integración relacionada con reformas adicionales para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional, hasta la actualidad donde la educación inclusiva conlleva la reestructuración de las escuelas según las necesidades de todos y todas (Payá, 2010).

En otras palabras, la inclusión ha sido un proceso continuo y progresivo que tiene la finalidad de incorporar al individuo con necesidades especiales a la comunidad, es por ello que es muy importante el papel activo que tiene la educación en este proceso; cuyo principal objetivo debe ser el desarrollo de las capacidades esenciales en el alumno con NEE para su participación plena e inclusión en la sociedad, optando por una mejora en la calidad de vida. Este cambio requiere del compromiso conjunto de las instituciones enmarcadas en la política educativa actual.

La inclusión de niños con NEE no sólo es beneficioso para ellos, sino que mejora la calidad educativa, estando todos en un espacio en común donde se les proporciona automáticamente un lugar donde establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para el ámbito laboral (Canet, 2009, Fernández, 2003, Romero y Lauretti, 2006).

Con base en lo anterior, la integración educativa se puede justificar bajo tres grandes

rubros: 1) Educativamente por la necesidad de que se mantengan en un solo espacio todos los niños; de esta manera será obligatorio crear e idear modalidades de enseñanza que se centren en las diferencias individuales de todos alumnos; 2) Socialmente, porque al contar con aulas inclusivas se transmite el mensaje de una sociedad más justa, motivando a la personas a vivir sin prejuicios y en paz; y 3) Económicamente, ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas (Canet, 2009, Romero y Lauretti, 2006). Es así, como se puede concebir a la educación inclusiva como un derecho humano con un sentido tanto educativo como social y jurídico. Por lo tanto, consideramos pertinente realizar un recorrido por la política educativa de la Educación Especial en México y a continuación presentaremos algunas de las publicaciones legales que consideramos más importantes.

Los derechos humanos como base de una educación inclusiva

En primer lugar es considerada “La Declaración Universal de los Derechos Humanos”, la cual supone el primer reconocimiento universal:

“Los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, inalienables y aplicables en igual medida a todas las personas, y que todos y cada uno de nosotros hemos nacido libres y con igualdad de dignidad y de derechos. Independientemente de nuestra nacionalidad, lugar de residencia, género, origen nacional o étnico, color de piel, religión, idioma o cualquier otra condición” (ONU, 2015).

La afirmación de que todos tienen derecho a la educación viene de larga fecha; promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948. Esta Declaración dice: *Todos tienen derecho a la educación* y ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario, como lo establece en su artículo 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el

acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

De acuerdo a los principios y derechos en que se fundamenta esta Declaración de los Derechos Humanos, el principio de igualdad, que a su vez promueve este derecho mediante la promulgación de leyes que lo sustenten; dentro del sistema educativo dicha labor se realizará por medio de la organización de leyes que le otorguen vigencia y estabilidad (Canet, 2009).

Informe Warnock (1978)

Después de que se instauró el concepto y la práctica de la normalización, se publicó en Inglaterra el Informe Warnock en 1978. La importancia de este informe es la gran aportación que hizo a la nomenclatura de la Educación Especial, pues introdujo por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales, además, sostiene los siguientes puntos (Gómez, s/f):

1. Los objetivos de educación deben ser iguales para todos los niños: promover su desarrollo integral, proporcionarles independencia, aumentar el conocimiento acerca del mundo que les rodea y mejorar su participación activa y responsable en el mismo.
2. La Educación Especial debe ser el conjunto de apoyos que favorezca la integración de los alumnos con discapacidad.

3. Las Necesidades Educativas Especiales: Se dice que las personas tienen *necesidades educativas especiales* cuando se les presentan dificultades mayores que a las del resto de las personas para acceder a los aprendizajes que correspondan a su edad; por lo que para compensar estas dificultades es necesario realizar adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas. Estas nuevas necesidades poseen un carácter interactivo y uno relativo o permanente.

3.1 Carácter interactivo: Estas necesidades surgen a partir de la interacción alumno-situación de aprendizaje y dependen de las características personales del alumno, del entorno educativo y de la respuesta educativa que se le ofrece.

3.2 Carácter Relativo y No Permanente: Las necesidades pueden variar dependiendo el tipo de respuesta educativa que se ofrece.

4. La mencionada respuesta educativa será ofrecida a todos los alumnos desde el currículum.

El contenido de este informe fue y será la base de todos o la mayoría de los cambios y revoluciones ideológicas que han ocurrido en muchos países y, además, será también ese lugar al que deberemos volver todos cuando nuestros objetivos se trunquen o estanquen por alguna razón, pues nos recuerdan el verdadero lugar al que queremos llegar.

Conferencia Internacional sobre “Educación para todos” de Jomtien (1990)

Como se ha observado hasta este momento, el compromiso por lograr una educación inclusiva se ha observado en muchos países, prueba de ello son los esfuerzos en el diseño de estrategias nacionales sólidas. En el marco de dichas estrategias es muy valorado el apoyo internacional en cada uno de los países que se han propuesto ésta meta. Una de las bases más importantes para el marco legal de la educación especial ha sido la Conferencia Internacional sobre “Educación para todos” de Jomtien, en la que casi todos los países del

mundo se comprometieron a lograr el objetivo de la Educación Para Todos. Este hecho significó el reconocimiento de que un gran número de grupos vulnerables y marginados de educandos quedaban excluidos de los sistemas de enseñanza en todo el mundo (Ainscow y Miles, 2008).

Durante el Foro Mundial de Educación para todos (2000) se reafirma la naturaleza de la Conferencia de Jomtien, respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño; donde se recalca que todo ser humano tiene derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más plena del término, una educación que se comprometa en la comprensión, aprendizaje y asimilación de conocimientos; a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, los cuales resultan indispensables para que las personas puedan encarar sus necesidades básicas con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

A partir de ello, se retomarán los siguientes ejes articuladores para el desarrollo de estrategias que mejoren la calidad educativa:

1. Satisfacción de las demandas de incorporación a los sistemas educativos.
2. Énfasis en los procesos de aprendizaje y sus resultados.
3. Formación permanente.
4. Fortalecimiento de la formación y de la función docente.

Dicha conferencia se puede observar como una remembranza de la Declaración de Salamanca, descrita con mayor detalle en el siguiente apartado.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas (1994)

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, promovida por el gobierno español y por la UNESCO, se aprobó la Declaración de Salamanca. En ésta se aprobaron principios y acciones en el ámbito político y práctico para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción, con el objetivo de lograr la educación inclusiva.

La Declaración de Salamanca subraya que, el enfoque inclusivo es importante para las personas con discapacidad y para los estudiantes; ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad y de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.

Desde entonces y actualmente es la más clara llamada a la integración a nivel mundial. Por lo tanto, al partir de la premisa de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser individualizado y con base en las características de cada niño, es que el sistema educativo debe diseñarse. La integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el niño, idealmente:

“La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades.

(UNESCO; Declaración de Salamanca, 1994, p.11)”

Es así como la Declaración de Salamanca reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos (Crosso, 2010). Es fácil deducir que el ámbito educativo tiene un gran peso dentro de ésta necesidad, por lo que en la Declaración de Salamanca se reafirma el compromiso de alcanzar una Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación; ésto apoyando al Marco de Acción para las necesidades educativas (Echeita y Verdugo, 2004).

En el largo trecho que va de los primeros documentos internacionales a la Declaración de Salamanca, se lograron construir conceptos básicos que nos permiten ver la discapacidad y las necesidades educativas especiales de una forma completamente diferente. El derecho a la diferencia, la normalización, la aceptación de la diversidad y la integración educativa y social, son principios que se han asumido ya en muchos países y

cuya socialización implica un cambio de enfoque radical en la percepción y en la manera de concebir los servicios educativos para todos los niños y jóvenes (Ezcurra & Molina, 2000).

Ley General de Educación (1993, México)

Toda sociedad cuenta con sistemas educativos funcionales a su *modus vivendi*. Genera políticas educativas pertinentes, con mayor o menor influencia del exterior, debido a la existencia de organismos supranacionales que emiten directrices generales para todos los países, como lo es la UNESCO en el campo de la educación para todo el conjunto de las naciones, y las organizaciones como la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) (Juárez, Salinas y Garnique, 2010). Específicamente en México, la integración educativa se ha impulsado de manera decidida a partir de 1993, involucrando al sistema de educación especial que reorganizó las estrategias para promover y apoyar el proceso, tal y como se refleja en los siguientes artículos:

Art. 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Art. 41.- La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

Según Ezcur y Molina (2000), existen incongruencias que han dificultado la implementación de esta política, ya que lo anteriormente expuesto se contrapone con el artículo 41 donde se limita la educación especial a los individuos con discapacidad, transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes; por lo que no se concreta un modelo educativo incluyente donde se manifieste la pertenencia de los niños con NEE o sin discapacidad al subsistema de educación básica.

Por tanto, es claro que no hay consenso alguno con respecto a la misión de la educación especial ni de la educación incluyente; sin embargo, actualmente la integración educativa es tarea exclusiva de la educación especial, lo que dificulta la integración en México.

Para lograr la integración educativa se requiere una transformación importante de carácter formal, jurídico y reglamentario, que den lugar al establecimiento de políticas no sólo en el proyecto de educación especial, sino también englobando a la educación regular, enfocándose en el desarrollo de estrategias de carácter técnico pedagógico como la definición de competencias y atribuciones concurrentes o el establecimiento de mecanismos de intervención. Sí esto no ocurre conforme a lo deseado, no es posible asegurar que las escuelas puedan satisfacer las necesidades educativas de todos, independientemente de su condición física, social, religiosa, raza, sexo o color (Casillas, 1999; citado en Romero y Lauretti, 2006).

Ley para Integración de personas con discapacidad (2012, México; D.F)

Con base en lo anterior y a la información que se encuentra disponible sobre la realidad de las personas con discapacidad en México, se observa una diversidad de necesidades de las personas que deben ser atendidas mediante políticas públicas, programas o acciones institucionales que, efectivamente, les garanticen el pleno ejercicio de sus derechos.

Así, los principios que se deben contemplar en la realización de políticas públicas en el campo de inclusión de las personas con NEE, son los siguientes:

- La equidad.
- La justicia social.
- La igualdad de oportunidades.
- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.
- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas.

- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.

Siguiendo esta línea, el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad atiende las disposiciones nacionales e internacionales en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad. Este Programa se elabora con base en los lineamientos establecidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, por lo que el Estado Mexicano está obligado a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos de las personas. Esto implica el compromiso de elaborar y aplicar políticas que estén relacionadas con las NEE y, por último, es importante destacar que las disposiciones de la Convención se aplican a todas las partes del Estado Mexicano sin limitaciones ni excepciones.

La implementación del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, es la vía para lograr que las personas cuenten con apoyos y servicios indispensables, generados por las dependencias y entidades de los tres órdenes de gobierno. Comprender la integración educativa como una oportunidad para poner en práctica la equidad que se busca y el fundamento que desde la psicología sustenta su práctica son de gran relevancia para cualquier persona que esté inserta en el campo de la educación especial. Hacer ver a la sociedad que tratar las diferencias como obstáculos es erróneo, es como se inicia el cambio dentro de la psicología, la educación y en la vida de muchas personas que en cualquier otro momento no hubieran podido tener acceso a la educación.

Atendiendo a lo anterior, a partir de 2013 se comienza a implementar el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE); antes llamado Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), cuya finalidad es la de apoyar a las entidades federativas, escuelas y servicios educativos, en la construcción de condiciones que permitan optimizar la inclusión y la equidad educativa, mediante la promoción de acciones que garanticen el logro de aprendizajes, la retención, la reinserción y el egreso oportuno en educación básica, con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto vulnerable (SEP, 2014).

1.4 Primeras instituciones en México

A través de todo el mundo se han creado muchas instituciones que promueven el cambio respecto de las personas con discapacidad. Se ha mostrado ya la historia institucional y conceptual de muchos países en donde es notorio que los objetivos se han ido cumpliendo y a la par, se han descubierto nuevas necesidades en las que debemos ocuparnos, orientados siempre a evitar la segregación y a seguir contribuyendo al cambio cultural; que al parecer llevará muchos años y muchos esfuerzos de informar a la población para que los problemas que nos abordan el día de hoy se resuelvan con mayor rapidez. A continuación, se presenta la evolución de las instituciones que prestan servicios a las personas con discapacidades a lo largo de la República Mexicana.

La institucionalización de la educación especial en México inició en 1861 con la creación de la Escuela Nacional de Sordos, y en 1870 con la Escuela Nacional de Ciegos (Romero y García, 2013). La atención a las deficiencias sensoriales era inminente, se apostaba ya por darle educación a las personas con alguna dificultad en el desarrollo y, aunque los servicios aún eran centrados en el problema, el cambio de ideología y trato ya comenzaban. En 1932 se fundó la Escuela de Educación Especial para niños anormales, en donde no sólo eran atendidos niños con deficiencias sensoriales, sino de varias discapacidades (Guajardo, 2013).

Se sabe que las personas que atendían y dirigían las nuevas instituciones de Educación Especial eran personas de la iglesia, médicos y algunos profesores afines que pretendían satisfacer las necesidades de estas personas y, dentro de sus posibilidades, ayudarlas a mejorar sus habilidades para tener una vida lo más cotidiana posible, adquiriendo nuevas habilidades y aspirando a tener un empleo para volverse autosuficientes. Sin embargo, ninguno de estos profesionales estaba completamente especializado en las discapacidades; cuestiones orgánicas y hasta aspectos en los que se debía trabajar más para su rehabilitación. Ante este panorama, surge en 1943 la iniciativa de fundar la Escuela Normal de Especialización. El objetivo de esta institución, es formar profesores capaces de atender especialidades como audición y lenguaje, deficiencia mental, infracción e inadaptación social, trastornos neuromotores, ceguera y debilidad visual y problemas de aprendizaje (Guajardo, 2013).

Como resultado de estas especializaciones y el creciente interés en cambiar el estilo

de vida de las personas con discapacidades, inician en 1960 las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento, pensadas para instruir a los niños con discapacidad bajo un plan de estudios básico pero apegado a la SEP. Cinco años más tarde, se complementan estas escuelas básicas con las escuelas para adolescentes, capacitándolos en alguna técnica de trabajo que asegurara su incursión en una vida productiva. En ese mismo año, las escuelas de Perfeccionamiento cambian su nombre a Escuelas de Educación Especial, abriendo con esto una gran brecha no sólo en la nomenclatura, sino al implementar un plan de estudios único que además de responder a los requisitos de los programas de la SEP, sirviera para dichos alumnos (Cárdenas y Barraza, 2014).

Mientras esto sucedía en el centro del país, en 1958 en estados como Durango y Oaxaca da inicio la institucionalización de la Educación Especial con la creación de la primera institución para personas sordas en Durango y la primera escuela de Educación Especial en Oaxaca (Barraza, López y García, 1998).

Después de los años 70, es creada la Dirección General de Educación Especial propuesta por la profesora Odalmira Mayagoitia de Toulet, egresada de la primera generación de la Escuela Normal de Especialización. Este hecho permite que las escuelas de Educación Especial lleguen a muchos rincones del país, logrando la incorporación de personas ciegas, sordas, "lisiados del aparato locomotor", etc. a las aulas (Cárdenas y Barraza, 2014). La Dirección General de Educación Especial, entonces, venía a favorecer a la población con discapacidad en materia política, pues además de crear instituciones en todo el país, se debía continuar con la supervisión de las escuelas ya existentes y así asegurar que la educación especial fuera de calidad y se siguiera trabajando para alcanzar los objetivos de escolarizar a más niños.

Uno de los primeros obstáculos que tuvo que superar la Dirección General fue la deserción y reprobación de los estudiantes durante el primer y segundo grado de primaria, por lo que junto a la SEP inició en 1970 los grupos integrados apoyados por la Unidad Técnica de Detección, conformada por Psicólogos, Maestros Especialistas, Pedagogos y Trabajadoras Sociales. El servicio de dichos grupos funcionó hasta 1992, pues la demanda de las personas con discapacidad era escasa.

Años más tarde el servicio de estos grupos mejoró y empezó a operar dando atención en el aula regular, en el aula de apoyo y atendiendo al alumno en escuelas de Educación Especial; así se dio lugar a las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Cárdenas y Barraza, 2014). USAER operó por varias décadas atendiendo a escuelas, realizando evaluaciones psicopedagógicas y apoyando en adecuaciones curriculares con ayuda de equipo interdisciplinario conformado por un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo (Romero y García, 2013).

En 1993 se crean los Centros de Atención Múltiple (CAM), atendiendo problemas de desplazamiento, comunicación, de conducta, aprendizaje y adaptación. La finalidad era que una vez entrenadas las competencias necesarias, se les integrara a la Escuela Primaria regular (Cárdenas y Barraza, 2014).

La creación de las USAERs y los CAM significó en México un avance en la implementación de la atención multidisciplinaria que se deseaba desde hacía años, al incluir profesionales especializados que apoyan a los profesores regulares. USAER, CAM y todos los programas implementados, han sufrido complicaciones pues no han satisfecho completamente los objetivos de una población que cambia todos sus aspectos generación con generación; es por ello que se han hecho ajustes tanto a la conceptualización de su trabajo como a la manera en que los profesionales se relacionarán con los alumnos y sus familias para superar los obstáculos para la educación.

Uno de los más recientes ha sido la transformación de la USAER hacia la actual Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI); la cual se conforma por un director o directora, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestras o maestros especialistas; cada uno de ellos, asignado a una escuela. Cada unidad cuenta con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga(o), un(a) maestro(a) de comunicación y un(a) trabajador(a) social, quienes tienen la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos que se relacionan a los contextos educativos.

Sin embargo, como se ha mencionado, el camino que tiene la Educación Especial en México aún está lejos de llegar a la verdadera meta; calidad educativa para todos en

todos los niveles del sistema escolar.

La Educación Especial y la Inclusión Escolar no ha sido tarea fácil; sin embargo, se siguen realizando esfuerzos por parte del gobierno, los profesionales del área y la sociedad en general para lograr que todos los alumnos reciban educación de calidad.

2. EQUIPO INTER Y MULTIDISCIPLINARIO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El desarrollo del ser humano es tan complejo que no depende de factores aislados. Durante la consolidación de ésta premisa, se intentó argumentar de manera irrefutable entre estudiosos de diversas disciplinas, qué aspecto estudiado por ellas era el más importante para comprender al ser humano para explicar sus desviaciones y analizar sus capacidades. Sin embargo, actualmente dicho debate ha perdido interés y vigencia con el conocimiento generado de los avances de las diferentes disciplinas científicas, y ha quedado claro que el desarrollo que cada ser humano logre en cada área de su vida; es decir, sus habilidades y competencias, son producto de la interacción de un conjunto de factores de naturaleza cultural-social y educativa, ya que se concibe al ser humano como un ser integral biológico-psicológico-social (Guevara, 2012).

Es así como dentro de muchas o casi todas las ciencias, el trabajo en equipo ha sido muy socorrido obteniendo muy buenos resultados. El caso de la psicología, la educación, la medicina, etc. no es distinto, reuniendo a sus profesionales para satisfacer las necesidades del campo de la Educación Especial. La historia del surgimiento de este campo, ya ha sido relatada y se entiende que sigue en vías de desarrollo, por lo que de igual manera, el trabajo interdisciplinario tiene un gran camino por recorrer.

Dentro de la literatura muchos autores aluden a la multidisciplina e interdisciplina, incluso hay quienes los usan indistintamente. Lo cierto es que aunque son similares cada uno se refiere a una cosa diferente, por lo que a continuación se analizan las definiciones dadas en los últimos años (Tabla 1) (Boiero y Estrada, 1998; Cardoso, 1999 ; Luengo, 2012; Sotolongo y Delgado, 2006).

Tabla 1. *Definiciones de multidisciplinaria e interdisciplinaria*

AUTOR	MULTIDISCIPLINA	INTERDISCIPLINA
Boiero y Estrada, 1998	Unión de diversas disciplinas, manteniendo la división de los campos científicos. Multidisciplina es el desarrollo y las necesidades de las ciencias, es lo más específico y propio del desarrollo científico-técnico.	Conocimientos científicos aplicados a la resolución de problemas o fenómenos determinados.
Cardoso, 1999	Integración de los conocimientos para resolver problemas. También afirma que la multidisciplinaria inicia cuando los conocimientos científicos se juntan y se practican.	Ocurre cuando además de practicar, se crean teorías integrando los conocimientos para explicar un nuevo suceso. Así, la nueva teoría y el nuevo objeto de estudio consolidan a las interdisciplinas como nuevas ciencias.
Sotolongo y Delgado, 2006.	Esfuerzo de converger varias disciplinas para abordar un problema que no puede solucionarse desde una sola disciplina. Se ayuda de los conceptos o de los métodos de las demás disciplinas.	Apuesta por obtener “cuotas de saber”: es decir, explicaciones o teorías de las situaciones a través de la resolución de problemas.
Luengo, 2012	Reunión de muchas disciplinas para estudiar un objeto o suceso. Este estudio se enriquece con la participación de todos, sin perder los límites de cada uno.	Relación recíproca de disciplinas al resolver problemas. De la misma forma, es necesaria la transferencia de métodos y conceptos entre estas mismas.

La multi e interdisciplinaria son dos alternativas de solución de problemas que han existido desde siempre, pero hasta los últimos años han tenido más popularidad y estudio. Según la tabla anterior, pueden explicarse a través de diversos conceptos o palabras clave que enmarcan los alcances de cada una. Además, es notorio el desarrollo que han tenido las concepciones a través de los años y como se han ido especializando para dar cuenta de los objetivos de cada una.

Así, la multidisciplinaria es la unión de diversas ciencias con el objetivo de resolver un problema práctico a través de su interacción en donde, como menciona Luengo (2012), jamás se pierden los límites de cada disciplina. En esta reunión, se comparten los conocimientos, métodos y técnicas necesarias para sacar a flote los problemas y/o situaciones. La interdisciplinaria, no es ni lo contrario ni lo mismo como se cree en algunas lecturas. Más bien, se refiere a la unión de disciplinas para abordar situaciones y,

además, se explica con la articulación de nuevas teorías y conceptos, la ocurrencia de las mismas, como lo sostienen Sotolongo y Delgado (2006) y Luengo (2012).

Ubicando estos términos en el tema que esta tesis nos ocupa, se presenta ante nosotros la creciente situación de atención a las personas con NEE, en la que se requiere del trabajo de muchas disciplinas para la atención de niños y adultos en ambientes inclusivos o regulares. La definición de la Educación Especial, hace referencia al proceso que reconoce y atiende a los alumnos, para permitir que las metas se ajusten a las características de cada uno (*Pinto, s/f*).

Ante esto y con el conocimiento de que la interdisciplina hace más que resolver problemas; puesto que elabora teorías y metodologías para consolidar una disciplina más, el trabajo de las personas que están en el área de la Educación Especial y la atención a las NEE, es interdisciplinario. De esta manera, los profesionales inmersos en este proceso se relacionan de manera tal, que su intervención optimice el desarrollo individual e integral de las personas. Durán, Delgado y Dengra (1995; citado en Guevara, 2012), justifican la intervención interdisciplinar y multiprofesional en este campo desde tres ámbitos:

- Médico: La concepción actual de salud definida por la OMS como “un estado de bienestar completo, físico, psíquico y social, y no solamente ausencia de enfermedad o de invalidez”.
- Bio - Psico - Social: La multicausalidad bio-psico-social de la discapacidad.
- Profesional: Niveles de intervención: prevención, detección, evaluación e intervención; a nivel familiar, educativo, laboral y social.

A continuación, se presenta una descripción de las actividades que realizan los profesionales implicados en la educación especial y, para fines del presente documento, una descripción detallada del trabajo de los psicólogos educativos dentro de este ámbito.

2.1 Medicina

El vínculo de la medicina dentro de la educación especial es muy antiguo, pues en sus inicios eran los médicos quienes se encargaban de atender a las personas con discapacidad. Hoy en día, se ha logrado dejar de lado el enfoque biomédico incluyendo a más profesionales a la atención de las Necesidades Educativas Especiales; sin embargo, esto no significa que los servicios médicos dejen de ser importantes, pues las deficiencias orgánicas estarán siempre presentes y los procedimientos asistenciales, quirúrgicos, paliativos, etc, también.

Es por ello que al igual que las instituciones educativas, los organismos de salud cuentan con normas que regulan los servicios brindados para las personas. En el documento Modificación del Marco básico de Organización y Funcionamiento de prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con discapacidad, publicado en Argentina en el 2006, se describen las prestaciones médicas dedicadas a las personas con discapacidad, divididas en servicios asistenciales, terapéuticos-educativos, educativos y de rehabilitación. Para fines del presente capítulo, se describirán brevemente:

- *Servicios asistenciales: Su objetivo es cubrir los requerimientos básicos esenciales de las personas con discapacidad.* En éste ámbito los servicios son prestados por médicos y enfermeras, quienes se encargan de atender las patologías, etiologías o causas que originan la enfermedad, manifestaciones clínicas y las intervenciones quirúrgicas y de enfermería. Además, se da información preventiva para que los pacientes y familiares promuevan las acciones que impedirán infecciones y complicaciones post operatorias. Estos servicios son los primeros que se brindan, aunque no son los únicos ni más importantes, pues a pesar de que su función es preservar la vida, no se enfocan en mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

- *Servicios terapéuticos - educativos: Se refieren a acciones que promueven conductas para seguir planes terapéuticos con mayor eficiencia.* Esto es, formar hábitos necesarios para el pleno desarrollo de las instrucciones médicas. Al igual que los asistenciales, los servicios terapéuticos-educativos

son realizados por médicos y enfermeras, de la siguiente manera: En los casos de labio paladar hendido, se comprometen muchas funciones de los infantes y es imprescindible requerir cirugías constantemente; por ello se requiere que la madre conozca, comprenda y lleve a cabo las indicaciones post operatorias, como lo son: Limpieza frecuente de la boca y heridas quirúrgicas, vigilar las laceraciones en la piel, proporcionar los líquidos estériles y semilíquidos que el médico prescriba, atender las molestias con rapidez, para evitar el llanto del niño, etc. (Maza et al., 2006).

- *Servicios Educativos: Emprenden un proceso de enseñanza-aprendizaje para implementar metodologías y técnicas adecuadas a los requerimientos de cada uno de los alumnos.* En los centros de salud existen de manera continua talleres y grupos de apoyo en los que se orienta a pacientes y familiares sobre la enfermedad, hablando de las causas, síntomas, tratamientos, etc.; en donde el primordial objetivo es la comprensión del proceso que se vivirá dentro y fuera del hospital; así es preciso mantener un lenguaje cotidiano y no técnico, y tomar en cuenta el contexto en el que los niños y padres se encuentran. Maza et al. (2006) describen algunas acciones realizadas por enfermeras en el caso de un paciente con síndrome de Down: 1) Orientar a los padres y a la familia sobre la importancia de la rehabilitación del desarrollo motor, 2) las medidas que deben tomarse para evitar accidentes, 3) la importancia de dar seguimiento al crecimiento y desarrollo de los niños, etc.

- *Servicios de rehabilitación: Procesos con duración y objetivos definidos, orientados a mejorar las funciones de los sistemas que cubren las necesidades básicas de nuestro cuerpo, entre ellas la alimentación, digestión, motricidad, etc.* Un ejemplo de ello, es la rehabilitación de niños que presentan pie equino con encefalopatía crónica no evolutiva. En esta situación, Robles (2012) menciona que el establecimiento de una terapia incluirá la inhibición de los patrones reflejos y la facilitación de los patrones normales, ya sean de cabeza, tronco, miembros superiores o inferiores. En este sentido, sostiene que las etapas de la terapia, estarán encaminadas a estimular el control de la cabeza y tronco, extensión y abducción simétrica de los miembros, apoyo sobre los miembros superiores, las rotaciones y las

reacciones de equilibrio, etc.

Así, las funciones médicas dentro de los equipos interdisciplinarios se vuelven un eslabón importante dentro de la cadena de servicios que las personas con discapacidades necesitan.

2.2 Educación

Pedagogía

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos al trabajar en equipos interdisciplinarios, es el rebasar los alcances de cada disciplina. De los papeles más debatidos es el del pedagogo, ya que frecuentemente se confunde el quehacer educativo con la enseñanza o no se tiene claridad sobre su papel.

En este sentido, debemos comprender que, aunque las ciencias estén orientadas a campos similares no pelagra su autonomía si las ejercemos manteniendo el "criterio de los intereses" y siguiendo los propósitos y los dominios particulares de cada una. De esta manera, podemos decir que el conocimiento psicológico se utilizará en educación, solo como un elemento científico más para la comprensión del complejo educacional y no para igualarlo o sustituirlo por el conocimiento pedagógico (Nassif, 1967).

Una vez analizada esta relación hablemos de la labor de los pedagogos. En primera instancia definiremos que la pedagogía es el campo de estudio que nos permite investigar y tomar decisiones lo más metódicamente posible en el contexto educativo, con el fin de guiar las acciones de los maestros y educadores. Estas guías son producto de una serie de reflexiones realizadas a la par de investigaciones empíricas sobre la realidad educativa y la variedad de elementos que configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje (Romo, 1996).

Entonces, el pedagogo dentro de un contexto educativo inclusivo en donde las discapacidades y NEE son cotidianas, deberá trabajar los siguientes aspectos de acuerdo con Araneda (2006):

- Facilitar la orientación espacial y la movilidad en el entorno. Logrando un desplazamiento, reconocimiento y orientación funcional en las aulas.
- Promover su participación en eventos culturales.
- Potenciar todos sus sentidos, acercándolo al mundo social y material que lo rodea.
- Estimular sus restos visuales enseñándole a mirar, ver e interpretar correctamente las sensaciones visuales que percibe.
- Propiciar su acceso al mundo de la lectura y la escritura, a través de todos los recursos ópticos y materiales existentes, tales como el sistema Braille, y los macrotipos.

Éstas actividades se pueden especificar o alterar de acuerdo a las características específicas de los alumnos, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

-En estudiantes con ceguera o baja visión, se promueve la afirmación de la lateralidad en su esquema corporal a través de planeaciones que contengan ejercicios relacionados a este tema; se facilita la discriminación visual presentando imágenes ampliadas, lupas y grandes contrastes en los colores de las imágenes y textos.

- En caso de problemas de audición en cualquiera de sus niveles: Es imprescindible que se recurra a sistemas de comunicación diversos, como la lengua de señas mexicana y, una vez establecido este canal de comunicación, deben implementarse actividades y juegos que faciliten el desarrollo social, emocional, cognitivo y lingüístico. La iniciación en el lenguaje escrito debe ocurrir a la par de los niños sin NEE, con el fin de ampliar su comprensión de lo que es la comunicación, entre otras actividades.

Finalmente, es importante recalcar que la labor de los pedagogos, al igual que la de los demás profesionales, no obedece a una única dirección puesto que las evaluaciones que realiza son de corte cualitativo y, por tanto los avances registrados son referidos al mismo niño, así como la determinación de “apoyos extra” brindados para maximizar sus habilidades, destrezas y conocimientos.

Enseñanza Regular y Especial

El profesor se encuentra en una posición sumamente polémica, social y educativamente hablando, pues es el actor al que la mayoría de la gente asocia, atribuye y contribuye el desempeño de los alumnos, con y sin NEE. No obstante, el trabajo docente dentro de este equipo interdisciplinario tiene la misma creciente preocupación por la población infantil y se encuentra con los mismos obstáculos con los que se puede topar a lo largo de su trayectoria escolar, social, laboral, personal, etc.

Así pues, los profesores están en cada uno de los niveles y poseen características específicas dependiendo de la población a la que atienden; además de que reciben constante capacitación acerca de los avances y ajustes que se hacen a la educación, sus leyes y prácticas.

Podemos dividir la labor de los profesores en valores y actitudes, conocimientos, habilidades y acciones específicas para con los niños y niñas con y sin NEE; pues recordemos que hablar de inclusión no es poner especial atención solo a las discapacidades o barreras en el aprendizaje, sino atender a todos los alumnos de manera que la enseñanza sea aplicada de manera individualizada (Vega, 2012):

Valores y actitudes:

- Respeto y tolerancia
- Creación de ambientes flexibles y funcionales para favorecer el alcance de objetivos de una comunidad educativa; es decir, el grupo.
- Asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Conocimientos:

- Características etiológicas, físicas, cognitivas, etc., de las discapacidades y

padecimientos que se puedan encontrar dentro de las aulas.

- Técnicas didácticas adecuadas para atender la diversidad de características en los alumnos.

Habilidades:

- Observación del aprendizaje y la conducta de los niños. Esto, con el fin de identificar las variables que afectan el desarrollo y el progreso educativo.
- Generar aprendizajes significativos, autónomos, individualizados, colaborativos y cooperativos.

Acciones:

- Planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos adscritos a su grupo de clase.
- Coordinar y mediar la relación entre los alumnos, profesores y las familias de su grupo.
- Respecto a las materias impartidas, debe orientar, direccionar y apoyar el aprendizaje de cada alumno, realizando las adecuaciones y ajustes recomendadas por el equipo interdisciplinario.

Esta recopilación no es definitiva, pues a medida que se presenten las circunstancias del grupo o de los alumnos, se irá ajustando y mejorando para lograr una mayor calidad de la educación. A simple vista pareciera que los profesores realizan más actividades de las que deberían, lo cierto es que en ocasiones su trabajo es sólo la punta del iceberg, pues detrás de la diaria convivencia con los alumnos hay investigación, análisis, concientización e innumerables esfuerzos por parte de la familia y los demás integrantes del equipo interdisciplinario por obtener éxito en educar a todos los niños de nuestra sociedad.

2.3 Psicología Educativa

El rol del psicólogo educativo como todas las profesiones, se ha desarrollado acorde a las necesidades de los individuos, de las instituciones y a las características sociales de cada época. Con relación al ejercicio del psicólogo educativo en la educación especial, Guzmán (2013, pp. 4) señala que:

“El primer momento caracterizado por el estudio de las diferencias individuales y la administración de test, ligándose así a la educación especial; un segundo momento que intenta superar el diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje atendiendo a aspectos emocionales, afectivos y sociales de los estudiantes; el tercero que ve al psicólogo escolar como el encargado de integrar a los profesores en la psicología y en la metodología didáctica, y finalmente un momento que propone superar la intervención individualizada rescatando la importancia del contexto a través de teorías sistémicas, ecológicas y la psicología comunitaria.”

En el Primer Encuentro Nacional de Profesionales de la Psicología de la Educación organizado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (Barcelona, 2009, citado en Delgado, Pérez y Cortés, 2014) se definió al Psicólogo de la Educación como “el profesional [...] que tiene por trabajo la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones”. Dichas acciones se realizarán a través de actividades de diagnóstico y evaluación psicológica de manera individual y colectiva.

Por lo tanto, el estudio de los problemas cotidianos presentes en la educación será el objetivo principal de la Psicología Educativa; a partir de ello se diseñan modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos, prácticas de planeación, instrucción y evaluación a un amplio espectro de problemáticas de enseñanza, formación y aprendizaje, así como métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y evaluación para estudiar los procesos que desarrollan los estudiantes en su proceso formativo, ya sea en el nivel escolarizado o en el informal (Delgado, Pérez y Cortés, 2014).

Con base en lo anterior, Barraza (2015) ha establecido acciones asociadas a competencias específicas que idealmente tendría el Psicólogo Educativo; para fines de este documento se describirán las correspondientes al área de Educación inclusiva y diversidad:

- Diagnosticar con pruebas referidas a la norma y criterio las NEE de los estudiantes.
- Formular informes de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes y sus contextos escolares y familiares de referencia, acompañados de sugerencias claras y pertinentes aplicadas al contexto educativo, que posibiliten la toma de decisiones por parte del profesor o profesora.
- Intervenir procesos a nivel individual y colectivo, a fin de favorecer el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, familia y comunidad escolar.
- Realizar acciones psicoeducativas orientadas a la promoción de la diversidad individual, cultural y a la inclusión social; y con ello promover la reflexión conjunta de los actores de la unidad educativa en cuestiones como tolerancia, valoración de la diversidad y el desarrollo de los talentos.

De esta manera, para que el Psicólogo pueda lograr eficazmente las acciones anteriormente mencionadas, es deseable que cuente con algunas de las siguientes competencias (Juliá, 2006):

- Detecta, previene e interviene para favorecer el desarrollo y aprendizaje en personas con discapacidad o con riesgo de exclusión social.
- Evalúa procesos psicológicos de desarrollo y aprendizaje humano, tanto normales como atípicos, desde los primeros meses de vida hasta la vejez.
- Distingue la diversidad cultural, étnica, de género, lingüística, entre otras, y su influencia en la conducta y su efecto en la evaluación.
- Organiza y coordina acciones preventivas e interventivas con otros profesionales que trabajan en la unidad educativa.

Fernández (2013) por su parte, especifica la naturaleza de las acciones que desempeña el Psicólogo Educativo. Por un lado, las evaluaciones deben tener un carácter clínico y educativo, para detectar problemas. Los asesoramientos deben ser meramente psicológicos, orientados a padres, profesores y autoridades administrativas. Finalmente, las intervenciones deberán ser de tipo correctivo, preventivo y optimizador. A nivel individual, grupal, social y comunitario. Así, los actores de la educación de los que se encarga el psicólogo educativo, son los alumnos, profesores, padres y autoridades administrativas.

En México, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se encarga de favorecer la atención de los alumnos con NEE dentro del ámbito de la escuela regular. Sabemos que su misión es: proporcionar una atención integral con a través de apoyos teórico-metodológicos a los alumnos con NEE, favoreciendo en su integración y contribuyendo a mejorar la calidad educativa, por lo que en esta Unidad de Apoyo resalta el carácter interdisciplinario de su equipo de trabajo. De acuerdo con esto y con lo referido por los autores anteriores; la función del psicólogo dentro de USAER es estudiar y analizar el contexto educativo y los factores emocionales del alumno para así proporcionar a docentes y padres de familia, estrategias y orientaciones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo el desarrollo integral de los alumnos.

Se ilustrarán dichas funciones en los siguientes ejemplos de casos atendidos por psicólogos educativos para clarificar su intervención en el proceso educativo:

- Una de las áreas de intervención es la de los problemas específicos de aprendizaje, que pueden presentarse en algunos alumnos, como las dificultades en la lectoescritura. Frecuentemente son los padres y tutores los que solicitan el apoyo interdisciplinario y al ser canalizado/a el/la estudiante con el psicólogo se comienzan con acciones de evaluación englobando entrevistas con los padres de familia y la escuela. Después viene la aplicación de diversas pruebas psicométricas como test de inteligencia o pruebas referidas a criterio y/o test específicos de lectura y comprensión lectora, así como de atención selectiva y sostenida. Luego, se deberá planear una intervención con los padres y tutor.

Por ejemplo: La toma de decisiones pertinentes en la planeación se hace a través de la revisión y práctica de diversas intervenciones psicológicas, como reeducaciones específicas de la lectura y la escritura acompañadas de una intervención en el área emocional. Todo ello con el objetivo de reeducar los pensamientos y creencias que se generan en el/la alumno/a y en la familia a partir de la presencia de dichas dificultades.

- Otro ejemplo es el referido a casos donde se presenta el Trastorno del espectro autista, donde se procede de la siguiente manera: primero se realiza el diagnóstico de acuerdo con las pautas mencionadas en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-IV-TR); aunado a ellos se deberán aplicar diferentes test específicos para confirmar el diagnóstico e instrumentos de obtención de datos que nos ayuden a tener un panorama amplio del grado de afectación, tanto de una manera global como específica (lenguaje, inteligencia, interacción social, intereses restringidos, presencia de comorbilidades, etc.). Estos últimos servirán para diseñar un método de intervención específico. Seguido de esto, es de suma importancia el acompañamiento a la familia durante todo el proceso, mantener un contacto estrecho con los centros de atención temprana y educativos, y asesorar respecto a las posibilidades de escolarización, para aprovechar mejor los recursos al alcance de las familias (Mulas et al. 2010).

- La presencia de conductas disruptivas o problemas conductuales también son factores que afectan en el desarrollo y desempeño escolar de los/as alumnos/as, es por ello que es necesario que el Psicólogo educativo intervenga en caso de presentarse a través de la aplicación de evaluaciones de test y/o listas de chequeo, a padres, tutor y alumno/a; así como el tratamiento con pautas específicas e individualizadas, también para su entorno familiar y escolar.

Tras describir solamente algunos ejemplos del modo de proceder de los Psicólogos, es importante destacar el gran abanico de dificultades que pueden presentar los/as alumnos/as con NEE: problemas específicos de aprendizaje, problemas de conducta, patologías neurológicas, discapacidad motora, intelectual, y la lista podría continuar. Dentro de este cúmulo de dificultades, encontramos dos áreas en donde los psicólogos han ganado terreno: Lenguaje y psicomotricidad.

El lenguaje es un área de desarrollo propia de cada persona y la psicomotricidad es un área de intervención creada por los psicólogos para mejorar el desarrollo motriz de los individuos. A continuación se describen las acciones en cada una.

Lenguaje

El lenguaje es la herramienta que desarrollamos y utilizamos para comunicarnos con los demás seres humanos, de ahí la importancia que se desarrolle a la edad y momento adecuado. Sin embargo, debido a las deficiencias o discapacidades que se presentan en la población, las fallas orgánicas o de estimulación no permiten que esto se lleve a cabo. Por ello, es que además de los tratamientos médicos y de rehabilitación física, en la mayoría de los casos las personas con NEE necesitan evaluación, diagnóstico y tratamiento para ayudar a desarrollar o mejorar el área del lenguaje y la comunicación.

Es importante reconocer que el lenguaje y la comunicación no se refieren solamente a los fonemas que emitimos, sino a la interacción inter e intrapersonal y a las acciones y normas que permiten regular nuestro comportamiento en determinados contextos. De esta manera, lenguaje y comunicación resultan funcionales para la convivencia, pues de acuerdo con Peralta (2000) usamos el lenguaje para hacer, significar y decir de forma psicológica, social, cultural y afectiva.

Así, la manera en que se aborde el lenguaje en la diversidad de discapacidades que existen dependerá de las características de la persona evaluada; que vaya de lo general a lo particular, estando siempre a cargo de los terapeutas de lenguaje y comunicación. Law, Garrett y Nye (2007) ofrecen un esquema general de las áreas en las que se debe intervenir para establecer en una terapia:

1. **Expresión o recepción fonológica:** Producción o comprensión de sonidos del habla.

2. **Expresión o recepción de vocabulario:** Producción o comprensión de palabras.
3. **Expresión o recepción de sintaxis:** Producción o comprensión de oraciones y gramática.

Finalmente, es preciso mantenerse atento a las características individuales de los alumnos para evaluar tanto las condiciones físicas, repertorios conductuales, desarrollo cognitivo, hasta contexto familiar y cultural; y así realizar una buena selección de técnicas y ejercicios terapéuticos. Además, en algunos casos se debe atender a la familia y personas allegadas, pues en las terapias de niños sordos o ciegos es importante que la gente de su entorno conozca la manera de abordarlos y comunicarse con ellos.

Queda claro que cada una de éstos ámbitos tienen un gran impacto en el desarrollo de habilidades académicas y sociales y con ello, en su bienestar integral, así como su inclusión satisfactoria en la sociedad. Es en este punto donde recae la importancia del tratamiento interdisciplinar dentro y fuera del aula, pues solamente a través de éste modo de trabajo se lograrán en el niño experiencias de aprendizaje significativas. Además, es imprescindible darle igual importancia a los profesionales implicados en el proceso.

Psicomotricidad

Uno de los aspectos más importantes para conocer y descubrir al mundo, es a través de nuestro cuerpo, por ello es de suma importancia que todos los niños/as participen de manera activa, se expresen corporalmente y descubran su entorno con libertad, para lograr un óptimo desarrollo corporal, cognitivo y emocional.

La educación psicomotriz se va a constituir como una educación general del ser a través del cuerpo (Maldonado, 2008); éstas actividades favorecen el ámbito corporal fortaleciendo el sistema respiratorio, muscular y óseo, pues con ello se desarrollará el esquema corporal del niño/a. En el ámbito cognitivo resalta la construcción de sí mismo a partir del movimiento y desde el punto de vista emocional, el movimiento permite al niño autonomía favoreciendo su adaptación

social y progresiva sensación de seguridad que le hace sentirse autosuficiente.

La Psicomotricidad es la que ha centrado su atención en ese desarrollo y ha dado claves para comprender dicho proceso mediante los siguientes indicadores (Boscaini, 1994, citado en Berruezo, 2000):

- Coordinación (expresión y control de la motricidad voluntaria).
- Función tónica.
- Postura y el equilibrio.
- Control emocional.
- Lateralidad.
- Organización espacio-temporal.
- Esquema corporal.
- Organización rítmica.
- Praxias.
- La relación con los objetos.
- La comunicación (a nivel tónico, postural, gestual y verbal).

Lamentablemente, el desarrollo de éstos aspectos no sucede en todos los casos, o al menos no de la manera regular. Cuando los niños muestran alguna alteración en el funcionamiento en el área psicomotora que afecte su desarrollo integral, será necesaria la intervención por parte de especialistas dirigidos a buscar el desarrollo adecuado de las funciones que producen los sistemas del cuerpo, donde su buen o mal funcionamiento repercute en la cinética o movimiento corporal humano.

Con base en lo anterior, la aplicación de la Psicomotricidad en diferentes contextos del ámbito educativo es variada; puede usarse en trastornos del aprendizaje de lectura, escritura y razonamiento matemático, en problemas de adaptación, del comportamiento, trastornos de la comunicación, entre otros; y finalmente en actividades de práctica psicomotriz, realizadas en grupos con patologías específicas con un tipo de intervención diferenciada de la gimnasia y fisioterapia (Maldonado, 2008). De cualquier modo, su objetivo principal es llevar al sujeto hacia su plena adaptación, superación de sus obstáculos y autonomía.

2.4 Trabajo social

Podemos definir el trabajo social dentro de las aulas como la ayuda técnica para favorecer el establecimiento y fortalecimiento de relaciones entre el medio escolar, familiar y el comunitario; así como la integración escolar y social de los niños que se encuentran con dificultades de adaptación al contexto educativo, ya sea por circunstancias personales, familiares o sociales (Roselló, 1998).

Los trabajadores sociales, son parte del equipo de trabajo presente dentro de las instituciones educativas. Su labor se enfoca en superar las dificultades individuales en los niños, favoreciendo así el desarrollo integral del alumno. En este sentido, los padres de familia y el entorno escolar deben integrar una buena relación, pues para el adecuado funcionamiento de las familias, escuelas y las comunidades, es recomendable que además de atender, ayudar y apoyar las cuestiones académicas de sus miembros, se evite causar o prolongar desajustes personales, familiares y sociales; y de la misma manera no dejar que problemas en alguna de estas áreas interfiera en las otras.

En concreto, en 1995 se determinaron las funciones principales que realizan los trabajadores sociales (Roselló, 1998):

1. Dar asesorías a los profesores y administrativos informándoles sobre aspectos familiares y sociales del alumnado y sobre los recursos socioeducativos de la zona.
2. Evaluar la situación sociofamiliar de los casos identificados.
3. Diseñar una propuesta de intervención socioeducativa.
4. Desarrollar programas y talleres que orienten a padres de familia y profesores, incluyendo temas escolares y profesionales.
5. Elaborar documentos y materiales propios de la intervención socioeducativa.

Por último, pero no menos importante, está el trabajo preventivo, en donde los trabajadores sociales deberán apoyarse en sus compañeros de equipo para promover relaciones de calidad entre ellos y entre familias e institución, para evitar

conflictos y así disminuir las intervenciones en situaciones deterioradas.

Estas funciones, deben aplicarse de manera homogénea en la población infantil, dígase regular y con necesidades educativas especiales; sin embargo y debido a las circunstancias encontradas en las evaluaciones, existe una serie de pasos extras que se agregan a los servicios que reciben los niños con NEE. Los trabajadores sociales deben participar activamente en el diseño y ejecución de las adecuaciones curriculares propuestas para el niño, además son encargados de presentar alternativas a los padres de familia acerca de la situación educativa y las instituciones a las que deba dirigirse en caso de que la institución principal, en la que ya esté inscrito no satisfaga las necesidades del niño (Roselló, 1998).

El trabajo de cada uno de los profesionales de un equipo interdisciplinario será complementario del otro, manteniendo siempre un objetivo en común claro. El caso de los trabajadores sociales es un claro ejemplo de ello, pues ningún otro miembro del equipo podría lograr un desarrollo claro de su área sin los datos y herramientas proporcionadas por éstos.

Una vez descrito el panorama de los servicios prestados a las necesidades educativas especiales, resulta interesante darnos cuenta de que estas profesiones están íntimamente conectadas no sólo por las discapacidades o servicios a la Educación Especial, sino porque todas comparten una formación similar y es hasta el campo laboral cuando se encuentran para resolver o prevenir situaciones. Por tanto, es posible traer a colación y apoyar la reflexión de JAR (2010), acerca de si en verdad somos educados para trabajar de forma interdisciplinaria y qué tanto afecta o beneficia esto a nuestro desempeño como profesionales. Responder esta cuestión excede los límites de nuestro objetivo, pero es un tema en el que vale la pena profundizar.

3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso que vivimos todos los días, en casi todos los ámbitos de nuestra vida. Evaluamos la apariencia de las personas, el precio de las cosas que necesitamos, evaluamos a los profesores de nuestros hijos y el rendimiento de los mismos, etc. Sin embargo, en áreas definidas la evaluación necesita realizarse bajo perspectivas objetivas y totalmente controladas, pues comprende un proceso que requiere criterios cualitativos y cuantitativos que dependen de cada objetivo y disciplina. En algunas ocasiones es necesario el apoyo de instrumentos o herramientas que faciliten el proceso y que además, sustenten el resultado obtenido.

Dentro del ámbito educativo existen muchas clasificaciones y tipos de evaluaciones; las dirigidas al docente, a los directivos, al proceso de enseñanza - aprendizaje, evaluaciones orientadas al alumno, etc. Lamentablemente, hoy día es difícil que se lleven a cabo evaluaciones adecuadas para cada situación o que incluso, se realicen en el momento adecuado y con un fin específico, pues como menciona Blanco (1996), en ocasiones las instituciones realizan evaluaciones solamente para corroborar si los alumnos aprendieron lo que marca el plan de estudios a nivel aula, de etapa o de centro; sin considerar aspectos más importantes o detallados.

De acuerdo con el capítulo anterior donde se mencionan las funciones del psicólogo educativo, y con el objetivo de profundizar en ellas, en este capítulo describiremos qué es la evaluación, la importancia del proceso y los tipos de evaluación presentes en el ámbito educativo.

3. 1 ¿Qué es la evaluación?

Como se ha mencionado, la evaluación es una de las funciones más importantes que el psicólogo realiza dentro de las instituciones y escuelas, pues de ella dependerá su diagnóstico e intervención. Al ser un proceso complejo que requiere una perspectiva definida, tiempo, especificaciones, variables, apoyo, momentos específicos para realizarla, etc., es necesario conocer algunos conceptos y clasificaciones que facilitarán la comprensión de las etapas y la importancia del mismo.

En primera instancia es necesario definir a qué se refiere la evaluación. Hay numerosas definiciones, todas desde diversas perspectivas y con diferentes objetivos, aquí algunas de las referidas a la evaluación educativa:

Tabla 2. *Definiciones del proceso de evaluación según diversos autores*

AUTOR	DEFINICIÓN
Artículo 50 de la Ley General de Educación (Gamboa y Gutiérrez, 2013)	Es la <i>medición</i> en lo <i>individual</i> de los <i>conocimientos</i> , las habilidades, las destrezas y en general, del <i>logro</i> de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.
Escudero, 2003 (Cordero, Luna y Patiño, 2013)	La <i>valoración</i> del cambio ocurrido en el alumno como <i>efecto</i> de una situación educativa sistemática.
Stiggins, et al., 2007 (Citado en García, Aguilera, Pérez y Muñoz)	Se divide en <i>evaluación sumativa</i> y <i>evaluación formativa</i> : Formativa o para el aprendizaje: Se refiere a la <i>mejora</i> del proceso educativo. Sumativa o del aprendizaje: <i>Informar</i> a distintos actores sobre los logros obtenidos; comprende las funciones de <i>acreditación, calificación y rendición</i> de cuentas del desempeño del alumno.
Murillo, 2010 (Cordero, Luna y Patiño, 2013)	a cuenta del <i>rendimiento</i> de los estudiantes de educación primaria y secundaria en las diferentes áreas académicas y en algunas ocasiones, del desarrollo cognitivo y afectivo de dichos estudiantes.

Es importante diferenciar los términos usados pues algunos son cualitativos y otros más cuantitativos. En los primeros se pueden apreciar palabras como: mejora, logro, efecto e informar. En cuanto a los cuantitativos están medición, valoración, acreditación, rendición, calificación, rendimiento, etc. Un aspecto que no se puede negar es el concepto de medición presente en todas las definiciones, que aunque en ocasiones resulta no deseado por las implicaciones numéricas y despersonalizadas, es necesario para conocer el avance en cada persona y las metas que aún siguen pendientes. Para reemplazar el carácter negativo de la palabra medición se han implementado palabras como valoración o acreditación, que esencialmente se refieren a la misma acción.

Ahora bien, a lo largo de las definiciones también podemos encontrar una constante: el *aprendizaje*. Se hace diferencia en la dirección con que se guían las evaluaciones, teniendo dos principales vertientes: para el aprendizaje y del aprendizaje, que más que oponerse se complementan al atender todo el proceso de enseñanza y se evalúa para conocer el rendimiento y los logros, pero también para mejorar la manera en que estos conocimientos y logros se dan dentro de las aulas.

Hoy día, en las evaluaciones realizadas dentro del Sistema Educativo Mexicano desde preescolar hasta superior, se complementan las evaluaciones numéricas con anotaciones y observaciones cualitativas por parte de directivos y maestros, idealmente.

Este hecho aporta e informa más que un número que clasifique el desarrollo de las personas, pues refiere situaciones especiales, variantes o especificaciones presentes antes, durante o después de los procesos de evaluación, resolución de problemas, discriminación de situaciones, etc. Sin embargo, es difícil encontrarse con una definición que esté completamente orientada a la educación y que cumpla con un sustento cuantitativo y cualitativo dedicado a todos los actores del ámbito (directivos, profesores, alumnos, padres de familia, etc.); más aún, que responda a las funciones y situaciones vividas diariamente por los psicólogos educativos.

Es por ello que antes de iniciar la descripción de los tipos de evaluación y con base en las definiciones ya revisadas y desde la perspectiva de los psicólogos educativos, se presenta una propuesta de definición de la evaluación:

La evaluación educativa se define como el conjunto de registros cualitativos y cuantitativos que dan cuenta de las habilidades mostradas por los diferentes actores durante los diversos procesos educativos, a través de descripciones y porcentajes de ejecución. La presencia de dichas habilidades se registra tomando en cuenta las características del contexto de la evaluación (lugares, momento del día y la semana, etc.) y del evaluado (sexo, edad, estado de salud, características físicas, etc.). Se divide en diagnóstica, de seguimiento y final; y es aplicada sin excepción a todos los actores.

Con la definición anterior no se pretende restar valor a las ya existentes, por el contrario, el objetivo es enriquecer el ámbito educativo proponiendo una definición que complemente los momentos de evaluación a los profesores, alumnos y directivos.

3.2 Los tipos de Evaluaciones

A lo largo de los años se han utilizado diversos tipos de evaluaciones en todos los niveles educativos, unos más funcionales, económicos, precisos y confiables que otros, pues al igual que las definiciones de evaluación y las generaciones de alumnos, se han ido cambiando.

Dentro del amplio campo de las evaluaciones educativas, sobresalen dos tipos debido a su popularidad entre los docentes, la evaluación referida a la norma y la evaluación referida al criterio. Aunque destacan las evaluaciones referidas a la norma por ser las más usadas y contener entre sus filas instrumentos y pruebas que entregan perfiles y resultados cuantitativos. Así mismo, una nueva propuesta ha comenzado a tomar parte importante dentro del campo educativo, la evaluación referida a curriculum, posteriormente se hablará de ella más a detalle.

Fue Glaser en 1963 (citado en Heredia, 2009), quien usó el término «evaluación criterial» o de criterio. Esta evaluación ha ido ganando terreno en los últimos años al mostrar con datos cualitativos y cuantitativos personalizados, resultados más precisos y fidedignos en las evaluaciones educativas.

A continuación se describen los tres tipos; de norma, de criterio y de curriculum, y se hablará de las ventajas de cada una dentro de la educación básica en niños regulares y con necesidades educativas especiales.

3.2.1 Evaluación referida a la norma

A pesar de los innumerables avances dentro del sector educativo, en las instituciones permanece la costumbre de reconocer a los alumnos con el mejor promedio dentro de su grupo o grado. Y, aunque esta estrategia o reforzador funciona muy bien para motivar a los niños a esforzarse por obtener una mejor calificación, se sigue fomentando la segregación del grupo al tener como punto de referencia las calificaciones bimestrales o anuales.

Según Heredia (2009), este ejemplo forma parte de los muchos momentos en que se lleva a cabo la evaluación referida a la norma. El objetivo de este tipo de evaluación es ver la ubicación relativa de cada alumno con respecto a los demás niños, ya sea de su grupo, de su escuela, edad o sexo. Se dice que cumple su función cuando se sabe por quiénes están ocupados los lugares dentro de una escala en donde el número uno es el alumno con promedio más alto.

La definición oficial de la evaluación referida a la norma es la siguiente (Heredia, 2009):

«Un test basado en pautas de normalidad está destinado a determinar la posición de un sujeto examinado en relación con el rendimiento de un grupo de otros sujetos que haya hecho ese mismo test» (Popham, 1983, p. 47).

De esta manera, las evaluaciones referidas a la norma son diferentes de las pruebas informales realizadas por el profesor debido al proceso de su elaboración, ya que cada uno de los aprendizajes y destrezas que se evalúan con los ítems son definidos de manera cautelosa antes de incorporarlos al test. Después de lo anterior, el conjunto de ítems se aplica a una muestra representativa de la población y con

base en los resultados que se obtienen se modifica la prueba para garantizar su funcionalidad. A partir de los resultados estadísticos que se obtienen de éstos se construye una escala que se empleará en la calificación y que ayudará en la uniformidad de criterios de calificación para posteriormente poder compararlos. (Camilloni, 2009).

Al llevar tantos años vigente, se pueden encontrar *ventajas* de realizar evaluaciones respecto a la norma:

1. Es *económica* para evaluador y evaluado, en cuanto al tiempo que se dedica a hacerse, pues se tiene un *“rango definido”* de puntaje al que se debe acceder dependiendo la edad, grado escolar o momento de la evaluación y no es necesario repasar todo un repertorio que te permita ubicar el desarrollo de alguien.
2. El resultado que se obtiene *muestra un panorama general* del trabajo que se está realizando y que se debe realizar para alcanzar el desarrollo deseado o ideal en las diferentes áreas o ámbitos educativos; dígase alumnos, profesores, administrativos, etc.
3. La evaluación referida a la norma *apoya brindando estadísticas* del desempeño de un sujeto respecto a un grupo, o de un grupo respecto a una institución; lo que a nivel estatal o nacional se vuelve funcional al rendir cuentas del trabajo realizado en algún periodo de tiempo determinado.

Lo anteriormente mencionado, contiene palabras que resultan polémicas debido a la importancia, respeto y atención que tiene actualmente el desarrollo infantil; pues, si en muchos textos y en la práctica se conoce y reconoce que todos poseemos un ritmo diferente de aprendizaje y comprensión; se vuelve poco coherente la idea de comparar a un niño con el resto de sus compañeros de clase, de escuela, etc.

Aunado a lo anterior, se deja en claro el carácter comparativo de dichas pruebas con base en el grupo llamado “normativo”; las características de dicho grupo y su representatividad permean indiscutiblemente el alcance de la evaluación.

Todas las pruebas referidas a la norma están en constante perfeccionamiento con base en los términos de la denominada “medición científica”, las cuales han sido empleadas con diversos objetivos como: calificar y promover a los alumnos, medir la efectividad de los profesores, transferir alumnos entre escuelas y, también, asignar fondos a las escuelas como reconocimiento a buenos resultados o para sostener programas remediales, así como para efectuar ajustes en los currículos (Camilloni, 2009).

Sin embargo, como consecuencia de la evolución significativa del concepto de la evaluación, se comenzó a buscar una solución que diera base racional a los criterios empleados para dar valor a los aprendizajes de manera objetiva sin necesidad de comparaciones entre estudiantes. De esta manera se dio lugar a la *evaluación referida a criterios*. Los criterios son formulados en términos de objetivos operacionales. Las evaluaciones bajo este modelo se centran en el análisis de discrepancia entre, por una parte, las conductas observables usadas como indicadores de los aprendizajes logrados por los alumnos y, por la otra, los objetivos formulados en el programa educativo (Camilloni, 2009); a continuación la describiremos con mayor profundidad en el siguiente apartado

3.2.2 Evaluación referida al criterio

De igual importancia que la evaluación referida a la norma, se encuentra la evaluación referida al criterio o criterial, su principal característica es mostrar el alcance de cada objetivo por parte de los alumnos (Gómez Arbeo, 1990; citado en Heredia, 2009). Aquí algunas de las definiciones o características que muestran la eficacia de la evaluación referida al criterio:

- *“Las pruebas criterioles permiten (...) comprobar el uso y aplicación de los conocimientos procedimentales en diferentes situaciones particulares (...)”* (Fullan y Pallisera, 1995; citado en Heredia, 2009, p. 42)

Las evaluaciones criterioles concentran el peso dentro del proceso de dicha evaluación, más que en el resultado final. Cabe destacar que, pueden extenderse a situaciones particulares en donde se necesite mostrar el desempeño en un proceso como es el caso de un examen de manejo, un exámen de condición física, etc.

“...proporciona la realización del alumno con independencia de su comparación relativa con los otros y sus pruebas buscan descripciones claras del rendimiento del alumno”.

(Heredia, 2009,p. 44)

Sirve como instrumento de medida personal, en donde los resultados apuntan a alcanzar o superar estadios o niveles de desempeño, en relación con uno mismo. Por ejemplo, en una competencia de atletismo a nivel mundial en donde están seleccionados los mejores corredores en cierto rango, vale más la pena evaluar a cada uno de los atletas por separado y así saber cuáles son sus tiempos anteriores y cuál es el rendimiento presentado en ese momento, que integrarlos juntos en una gráfica donde todos se encontrarán a la misma altura.

Heredia (2009), luego de recopilar numerosas características y definiciones de ambas evaluaciones, normativa y criterial, expone la propia sobre la evaluación referida al criterio, misma que se desglosa a continuación:

➤ *“Es una evaluación por objetivos de aprendizaje, los cuales son destrezas académicas conductuales a lograr y por ello comportamientos observables en el alumno... (p.44)”*

Se presta atención a logros conductuales vistos como objetivos y solamente pueden registrarse a través de la observación directa de los alumnos.

“...También supone la evaluación individual del alumno en relación a la progresión sobre el dominio de cada objetivo y ajustada a su ritmo de aprendizaje. Una evaluación que puede diagnosticar tanto el nivel de aprendizaje adquirido por el alumno como las deficiencias del mismo... (p. 44)”

Se vuelve una evaluación personalizada al evaluar a los sujetos, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje y a sus características (independientemente de la categoría que sean). Muestra entre sus resultados el momento en donde se produce el error o el paso en el que se deben hacer mejoras para así, completar dichos objetivos.

“... y que en este caso se puede intervenir de manera inmediata dada la información tan precisa que proporciona. (p.44)”

Por lo tanto, se pueden hacer planeaciones e intervenciones en el momento y proceso ideal para los niños evaluados y así evitar un efecto “bola de nieve” en el que no se tenga claro el momento en que se cometen equivocaciones.

“... Establece un punto de corte de dominio o no dominio del objetivo de aprendizaje, lo que el alumno puede o no puede hacer, y cuya valoración se realiza en términos de pasa/no pasa o apto/no apto, pero sin calificación numérica. (p.44)”

Hasta este momento de la investigación del desarrollo infantil, se trabaja en función de evitar la segregación y diferenciación entre pares y entre toda la población infantil, por lo que el evaluar sin pretender llegar o rebasar una calificación numérica, merma por completo las intenciones de comparar con una población estándar y se vuelve:

“[...] una evaluación comparativa con el criterio establecido que decide el dominio de la destreza, pero no una comparación entre alumnos”. (p.44)

En el proceso metodológico de la evaluación referida al criterio Rivas (1985; citado en Blanco,1996) destacan tres elementos esenciales:

- El universo de medida. Se entiende por universo de medida al conjunto de objetivos de aprendizaje formulados de forma operativa que constituyen el referente del conjunto de contenidos a evaluar. A partir de cada uno de los objetivos operativos, se generan varios ítems particulares.
- El punto de corte. El punto de corte tiene como función diferenciar

cuando la ejecución del evaluado alcanza el grado de suficiencia o el mínimo en cada uno de los ítems.

- La toma de decisiones. Cada decisión debe ser tomada con base en los siguientes aspectos: el objetivo de la decisión (administrativo, orientador, académico, investigador), la importancia de ésta (reversibilidad, número de afectados, temporalidad de la decisión, incidencia que pueda tener) y la clase de decisión (asignación de tratamiento, selección, promoción, recuperación, repetición).

La evaluación referida a criterio tiene como objetivo dar pautas para guiar adecuadamente el progreso individual del alumno en programas basados en objetivos de aprendizaje, evaluar programas educativos, para orientar competencias en diferentes exámenes y certificaciones, y finalmente diagnosticar deficiencias en el aprendizaje (Blanco, 1996).

Antes de concluir con este apartado queremos mencionar un tipo más de evaluación que consideramos importante incorporar durante este proceso con el fin de obtener un panorama más completo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que no se ha desarrollado ampliamente en el campo educativo, dicho modelo es de gran utilidad sobre todo cuando se complementa con otras formas de evaluación. A continuación describiremos la evaluación referida a curriculum.

3.3 Evaluación referida a curriculum

En los últimos años se han desarrollado nuevas ideas que poco a poco se han abierto paso dentro del quehacer en el discurso pedagógico actual, tales como la eficacia en el funcionamiento de las instituciones o el desarrollo profesional de los docentes; cuestiones estrechamente ligadas con la mejora de las prácticas de enseñanza. Al realizar esta evaluación, se accede a información muy importante que permite a la institución conocer y comprender el desarrollo del curriculum.

La evaluación curricular debe ser vista como un proceso que es útil de aplicar en los diferentes momentos de la enseñanza como lo son el diagnóstico, elaboración y aplicación del diseño curricular así como la obtención de los resultados, lo cual no es una tarea sencilla; ya que implica el uso de técnicas de recolección y análisis de datos principalmente de corte cualitativo sin excluir los datos estadísticos que se pueden obtener en su análisis. Además todos los resultados obtenidos deben interpretarse tomando en cuenta los diferentes documentos institucionales, lo cual estimula la retroalimentación entre todas las fuentes de información implicadas en el curriculum. Finalmente el análisis debe ser contrastado sistemáticamente con la realidad de manera que se puedan realizar cambios en la misma planteando reestructuraciones en el modelo (Brovelli, 2001).

A continuación se mencionan algunas técnicas de recolección de datos que pueden ser utilizadas en la evaluación de curriculum:

- Observación directa:
 - Estructurada: Listas de conducta, (escalas de clasificación).
 - No estructurada: utilizando técnicas etnográficas.
- Observación indirecta:
 - Entrevistas: centradas, estructuradas, semiestructuradas o abiertas.
 - Cuestionarios.
 - Diarios o registros de docentes y de alumnos.

Es importante recalcar que cualquier dato que arrojen dichas técnicas será útil al tomar en cuenta aspectos como momento de aplicación, la manera en que se realice cada técnica, el análisis del contenido que se haya recogido así como la misma interpretación de estos.

Como se ha visto, los tres tipos de evaluaciones aportan rasgos importantes al proceso enseñanza - aprendizaje y cada una tiene sus pros y contras; ya sea el costo en tiempo, en fidelidad de los resultados, etc. En la psicología educativa resulta más funcional priorizar la evaluación criterial debido al carácter individual y personalizado de las intervenciones. No obstante, se propone que además de

realizar evaluaciones normativas a lo largo y ancho del sistema educativo básico regular, se incluyan evaluaciones criteriosales y curriculares como complemento en los informes y/o reportes de evaluación, para no pasar por alto ningún aspecto cuando de casos vulnerables se trata.

4. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

El contexto educativo incluye muchos escenarios y factores en los que podemos intervenir para mejorar u optimizar situaciones y problemas comunes dentro de las aulas, pero es importante reconocer y ordenar prioritariamente los momentos o procesos en donde hay dificultades y la manera de proceder al realizar estos ajustes. De este modo y una vez revisadas las labores del equipo de profesionales que trabajan directamente con los niños, describiremos dos de los factores que influyen en el aula: los problemas de aprendizaje y los de conducta.

Para adentrarnos en el terreno del aprendizaje podemos hacerlo desde distintas perspectivas, esto sin perder de vista el primero de los ejes de este trabajo: la evaluación de los problemas de aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es describir el aprendizaje, los problemas de aprendizaje, su historia, su conceptualización y categorización.

4.1 El aprendizaje

Comúnmente ligamos o atribuimos el aprendizaje a la escuela y a los profesores, sin tomar en cuenta que aprendemos en cada situación de nuestra vida, desde el momento en que llegamos al mundo: aprendemos a gatear, a caminar, a comer solos, a hablar, aprendemos rutinas y a comunicarnos para solicitar lo que queremos o necesitamos. Sea en la escuela, en la casa o a lo largo de la vida, el aprendizaje se dará siempre bajo condiciones o procesos similares y esto fue observado por muchos autores desde hace largos años, mismos que aportaron definiciones del aprendizaje con ligeras variaciones y obedeciendo su respectiva ciencia.

De acuerdo a la orientación teórica de este trabajo y a sus objetivos, se retomarán algunos conceptos y bibliografía de corte cognitivo conductual, ésto basado en la eficacia encontrada en sus técnicas en nuestra experiencia previa y también tomando en cuenta los aportes de González (2004). Para una mejor comprensión del tema, los aportes de este autor se retomarán más adelante.

Iniciaremos con las definiciones de Papalia y Wendkos (2002) en donde se refieren al aprendizaje como un cambio permanente en el comportamiento, que se manifiesta a través de “nuevas” habilidades y conocimientos, siempre y cuando sean medibles y cuantificables. En la teoría conductual se nombran cuatro procesos principales a través de los cuales se explica el aprendizaje (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008) que a continuación se ilustran en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Procesos de Aprendizaje según la teoría conductual*

PROCESOS	AUTOR	TEORÍA
CONDICIONAMIENTO CLÁSICO	Ivan Pavlov	Aprendizaje mediante apareamientos de estímulos/situaciones; esto es, suponiendo que en los estímulos A y B, sólo A provoca o antecede a otra situación, que llamaremos C; el aprendizaje ocurre cuando después de muchas repeticiones, se presenta el estímulo B y tiene lugar el acontecimiento C.
CONEXIONISMO	Edward Thorndike	Postulaba que aprendemos por “ensayo y error”. Creó las leyes de aprendizaje: Ley de asociación, del ejercicio y del efecto.
APRENDIZAJE ASOCIATIVO	Edwin Guthrie	Ocurre cuando se presentan dos sensaciones al mismo tiempo o una después de la otra: por lo que al presentarse una, la segunda es evocada.
CONDICIONAMIENTO OPERANTE	Edward Thorndike y B. Frederic Skinner	Se enseña una conducta a través de recompensas; siguiendo el procedimiento del condicionamiento clásico, pero cuando se emite la respuesta condicionada después del estímulo condicionado, esta R se refuerza o premia para asegurar el establecimiento.
EXPLÍCITO E IMPLÍCITO	Rivas	Implícito: Adquisición espontánea o inconsciente de las conductas ocurridas en el ambiente, se diferencia del explícito porque no existe un objetivo específico o propósito de aprender.

Estas definiciones permiten afirmar que la adquisición de conductas o de “aprendizaje”, implica un proceso o una serie de pasos a seguir para establecerse adecuadamente. Pero, ¿qué y cómo aporta las nuevas categorías de Rivas a la dinámica dentro del salón de clases? ¿Cuál es la relación que guarda el

condicionamiento clásico y operante con las mejoras en la educación? ¿Qué valor tienen las técnicas de modificación conductual en la educación y, específicamente, en la educación especial?

En primer lugar, debemos resaltar que dentro del aprendizaje explícito y/o en escuelas, regularmente se emplean recursos como el refuerzo, castigo, aprendizajes asociativos, etc., e incluso desde que nacemos es muy probable que en nuestro entorno nos encontremos con este tipo de estímulos y respuestas, por lo que al tomar un fragmento de nuestra cotidianeidad y analizarlo bajo las condiciones del condicionamiento clásico u operante, tenemos clara evidencia de su eficacia y versatilidad.

En cuanto a su relación con las mejoras educativas, podemos decir que el empleo adecuado del enfoque conductual dentro de la educación regular e inclusiva, puede potenciar el proceso de evaluación, planeación, el proceso de enseñanza aprendizaje y la convivencia a nivel aula y administrativo, pues existen muchas técnicas que son muy útiles dentro del salón de clases y que se ocupan para establecer, decrementar e incrementar la ocurrencia de conductas.

Los trabajos de González (2004) resumen en cinco puntos básicos los principios de la “enseñanza programada” planteada por Skinner, que se refiere a un sistema pedagógico que intenta evitar los errores que se cometen en la enseñanza tradicional en donde a los niños se les otorgan más estímulos aversivos que positivos y se encuentran errores en la secuencia de presentación de instrucciones y materiales. Aquí los cinco puntos propuestos por González para compartir las ideas de Skinner:

- 1.- El aprendizaje dentro de las escuelas necesita una clara definición de los objetivos que quieren alcanzarse, siempre en términos concretos conductuales.
- 2.- Las nuevas conductas o nuevos procedimientos deben establecerse paso a paso, características que cumplen las técnicas de modificación conductual.
- 3.- Dentro de los contextos educativos se buscan casi siempre respuestas

observables en las evaluaciones e intervenciones, lo que denota el carácter objetivo de las mismas.

4.- Las contingencias controladas y específicamente los reforzadores otorgados; diferentes totalmente de los estímulos aversivos encontrados en la escuela tradicional, proveen de retroalimentación inmediata a los alumnos, lo que facilita los repertorios.

5.- La importancia de reconocer que cada persona tiene un ritmo de aprendizaje único, por lo que los objetivos formulados deben tener el mismo carácter.

Estos principios y definiciones han sido llevadas a la educación de niños y adultos con NEE. Ribes, Macotela y Romay (s/a; citado en González, 2004) consideraron los siguientes dos puntos para su aplicación:

1. El retardo en el desarrollo dentro del conductismo se toma como una descripción del repertorio para formular objetivos que compensen los déficits o excesos existentes y que lo alejan de parámetros de un desarrollo cotidiano.

2. El procedimiento que se recomienda seguir es el siguiente:

1. Identificación del repertorio existente hasta ese momento.
2. Definición de los repertorios necesarios para cada individuo.
3. Establecimiento de contexto, variables y estímulos presentes para la formulación de programas de intervención.
4. Evaluación de los avances que muestre el niño.

Es importante remarcar cómo el condicionamiento clásico y operante, y el aprendizaje pueden converger en la línea de la educación y trabajar en conjunto para crear nuevos procedimientos que apoyen las destrezas y repertorios necesarios dentro de las aulas. Además, es preciso que se parta de criterios elaborados de acuerdo a los procesos que cada uno debería poseer y no se tenga como base la norma de la población en cuanto a edad y conocimientos (Gómez y Núñez, s/a). Es por ello que resaltamos la importancia de reconocer que el aprendizaje brinca los

límites de las disciplinas y momentos de la vida, y nos obliga a concebirlo como un proceso que requiere de entrenamiento adecuado, constante y diferente para cada una de las personas. Así mismo, debemos estar conscientes que no en todos los casos se da ni se dará de manera eficiente, por lo que habrá que resolver dichos problemas o dificultades de acuerdo a un nuevo procedimiento.

4.2 Desarrollo histórico en el campo de las Dificultades en el Aprendizaje

En los primeros años de vida comenzamos a desarrollar y configurar habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas y sociales que permitirán nuestra interacción con el mundo que nos rodea; la infancia es el momento en donde se logran una gran cantidad de aprendizajes que constituirán la base sobre la que se podrá conseguir el aprendizaje de la lectura, escritura, matemáticas, etc. (Gómez y Núñez, s/a).

El comportamiento infantil en actividades escolares está mediado por numerosos factores. De esta manera, el proceso de aprendizaje escolar se puede ver como un proceso donde el conocimiento de los estudiantes, sus actitudes, habilidades y la tarea docente interactúan y solo cuando hemos comprendido la manera en que dichos factores interactúan, podremos ofrecer un apoyo efectivo a los niños con Dificultades de Aprendizaje (DA).

La evolución histórica del estudio en relación a las dificultades de aprendizaje ha sido estudiada por diversos autores, dando como resultado el consenso a favor de cuatro grandes etapas en la historia del movimiento del estudio de las DA (Gómez y Núñez, s/a) :

Tabla 4. *Desarrollo Histórico del estudio de las dificultades de Aprendizaje*

Etapa	Principales Aportaciones
Fundación (1800 a 1940)	Aportaciones de la medicina y la neurología, investigaciones sobre el cerebro, interés científico por la conducta anormal, se sientan las bases del estudio de las dificultades de aprendizaje.
Transición (1940 a 1963).	Transición del enfoque médico a otros de origen psicológico y educativo; donde se aplicaron principios teóricos a la práctica educativa bajo la premisa de dos modelos: ·Modelo centrado en el sujeto (análisis de los procesos psicológicos básicos). ·Modelo centrado en la tarea (análisis de la tarea de aprendizaje).
Integración (1963 a 1980)	Inicia con la constitución formal del campo de las dificultades de aprendizaje a partir de la integración de las tres etapas precedentes, que tuvo en cuenta los problemas del lenguaje oral, las dificultades del lenguaje escrito y los trastornos perceptivos motores como elementos claves para la profundización en el tema y el abordaje de nuevas concepciones.
Contemporánea / consolidación (1980 - actualidad)	Surgimiento de aspectos novedosos: Ampliación de los límites de edad y del grado de severidad de las personas que se consideran afectadas, Rápido crecimiento de los servicios para la atención a los niños con D. A en las escuelas.

Estos eventos son un parteaguas en la rama de Educación Especial, ya que significan la fundación oficial del campo de las Dificultades de Aprendizaje (Gómez & Núñez, s/a; Guía, Corredor, Estéfano, Oramas, Indriago, & Fermín, 2013).

4.3 Conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje.

El estadounidense Samuel Kirk fue el primero en hacer referencia al término Dificultades de Aprendizaje, definiéndolos como una *alteración o retardo* en el desarrollo en uno o más de los procesos de lenguaje, habla, deletreo, escritura o aritmética, argumentando que se producen por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales. Esta definición fue la primera que se refiere a una disfunción del Sistema Nervioso Central y en la que se expresa que un problema de aprendizaje sucede debido al desorden o desarrollo tardío de uno o más procesos

referentes al habla, el lenguaje, la lectura, la escritura, la aritmética u otras materias escolares y que resulten de una incapacidad psicológica causada por una disfunción cerebral mínima o por trastornos emocionales o conductuales (Gómez & Núñez, s/a). Es importante recordar que dicha definición no es tomada en cuenta totalmente hoy en día.

A partir de la fundación del término de Dificultades de Aprendizaje y hasta la actualidad se han realizado numerosas investigaciones con el fin de conseguir una solidez médica, psicológica y educativa ante ésta problemática, dando como resultado más de cuarenta definiciones en las cuales se toman en cuenta los siguientes elementos: trastornos psiconeurológicos del aprendizaje, discrepancia entre aptitud y rendimiento, consideración de factores etiológicos intrínsecos y extrínsecos al individuo; los cuales dieron lugar a diversos modelos de atención: clínico, instruccional pedagógico e integrador, etc. Además, se suscitan muchas denominaciones utilizadas para hacer referencia a las Dificultades de Aprendizaje (DA) como: “Dificultades para el aprendizaje”, “Dificultades del Aprendizaje”, “Dificultades de Aprendizaje”, “Problema de Aprendizaje” “Dificultades en el aprendizaje”, “Incapacidad para el aprendizaje” o “Dificultades Específicas del Aprendizaje” (Guía, Corredor, Estéfano, et. al., 2013).

A partir de esto se ha permitido un notable avance no sólo en la definición, sino en la evaluación e intervención en éste campo de la Educación Especial, dando como resultado la determinación de los factores que influyen en éstos eventos, la definición conceptual del término empleado, la selección y clasificación de desórdenes, y la participación de las diversas disciplinas y profesiones implicadas.

Es por ello que resulta de suma importancia esclarecer la terminología utilizada en el campo de las dificultades de aprendizaje y, aunque esto ha probado ser un aspecto difícil ya que se puede observar un falta de consenso y confusión en la definición de éstos, el término “Dificultades de Aprendizaje” se ha definido en muchas ocasiones en las últimas décadas, casi todas en los Estados Unidos, pero también han sido aplicadas en México (Galindo, 2002).

A pesar de las dificultades propias del campo para contar con una definición que cuente con el consenso de los colectivos involucrados: médicos, psicólogos, docentes, orientadores, trabajadores sociales, docentes especialistas, padres y familias de niños con DA, podemos encontrar un amplio conjunto de definiciones que pretenden ser explicativas de lo que se entiende por DA. Se presentará a continuación algunas de las que se consideran más relevantes para los objetivos del presente documento.

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV), propone los siguientes criterios diagnósticos para las DA:

- A. El rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita medidos mediante pruebas normalizadas y administradas individualmente se sitúa significativamente por debajo de lo esperado dados la edad cronológica del sujeto y la escolaridad propia de su edad.
- B. La alteración del criterio (A) interfiere significativamente el rendimiento académico, o las actividades de la vida cotidiana que exigen habilidades para la lectura, cálculo o escritura.
- C. Si hay un déficit sensorial o retardo, se ven mermadas las habilidades para la lectura, el rendimiento en cálculo o la capacidad para escribir.

Los representantes de diferentes organizaciones de profesionales y padres de familia que componen el “Comité Nacional Conjunto de Dificultades de Aprendizaje” (National Joint Committee on Learning Disabilities), propusieron la siguiente definición:

Problemas de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades graves para adquirir y aplicar habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. Dichos trastornos son intrínsecos al individuo y al parecer se deben a una disfunción en el sistema nervioso central. Si bien un problema de este tipo puede ser concomitante a otras limitaciones

(por ejemplo: deterioro sensorial, retardo mental o perturbación social y emocional), o a factores ambientales (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inadecuada o factores psicogénicos), no es consecuencia directa de los mismos (1997; citado en Galindo 2002, p.14).

Por su parte, Macotela (2003) propone una definición alternativa de las Dificultades en el Aprendizaje:

“Término genérico que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar, y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir, y manejar las matemáticas.” (p. 12)

Es importante destacar que en las definiciones mencionadas, las DA se consideran como un grupo heterogéneo de alteraciones que pueden originarse por factores intrínsecos al individuo (caracterizados por la presencia de insuficiencias temporales de los procesos psicológicos básicos: sensopercepción, memoria, atención, psicomotricidad, etc.), que tienen repercusión en áreas del aprendizaje escolar: lectura, escritura y matemática; sin embargo, por su propia naturaleza, las DA no son el resultado de deficiencias sensoriales, discapacidades intelectuales, trastornos emocionales graves o trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Así mismo, las Dificultades en el Aprendizaje no son provocadas por deficiencias educativas familiares, ni por instrucción escolar inapropiada o insuficiente ni por diferencias de origen social, cultural o idiomático (Romero y Lavigne, 2005).

Es importante resaltar que es dentro de la Educación Regular donde se detecta a los alumnos con DA, por lo que el objetivo de cualquier intervención dentro de éste conglomerado de alteraciones debe ser el mantenerlos en esa Educación (Macotela, 2003). Es por ello que durante el proceso de intervención educativa multi e interdisciplinar no se debe olvidar que la presencia de dificultades de aprendizaje

en cierta área académica no significa necesariamente que todas las áreas estén permeadas por ésta primera, por lo que es importante evaluar por separado cada una de ellas.

Tener una vasta información sobre la problemática es el primer paso para que los implicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje estén mejor capacitados para atender los estilos de aprendizaje de cada estudiante, así como las problemáticas que pueden presentar, y con ello las estrategias que pueden ser más útiles en la evaluación e intervención educativa.

4.4 Categorización de los problemas de aprendizaje

Así como existen muchas definiciones y atribuciones de y para las Dificultades de Aprendizaje, los autores se han encargado de describir y mostrar sus puntos de vista a través de diversas clasificaciones de las dificultades. Algunos van de lo neurológico a lo ambiental y otros más de la educación formal a la informal, pero a pesar de sus divisiones y subdivisiones, siempre convergen en el déficit encontrado en las aptitudes académicas esenciales como lectura, escritura y matemáticas. A continuación, se contrastan tres amplias clasificaciones de las DA:

En primer lugar se encuentra la definición/clasificación del DSM V. En este manual las DA están en el apartado de “Trastornos del neurodesarrollo” y se definen como alteraciones a nivel cognitivo que, en conjunto con los factores genéticos, epigenéticos y ambientales, incapacitan al cerebro para percibir o procesar información con precisión. Las características principales de este trastorno son:

-Dificultad para aprender habilidades básicas (*lectura, escritura, comprensión, expresión escrita, ortografía, cálculo y razonamiento matemático*).

-Surgen en los años escolares (periodo de desarrollo).

Debido al carácter del Manual, se pide que se especifique la gravedad al momento de consulta (leve, moderado o grave) y también evidencias o “resultados”

de las habilidades de lectura, expresión y matemáticas, para conocer la velocidad y fluidez, gramática y puntuación, memorización, cálculo y razonamiento, respectivamente. Sin embargo, no existen más especificaciones de cómo, cuándo y qué aspectos tomar en cuenta para realizar un diagnóstico del trastorno o de déficits en cualquiera de las habilidades básicas mencionadas anteriormente (APA, 2002).

En 2011, Muñoz y Vargas dividieron la gran categoría de problemas de aprendizaje en tres grupos:

- *Trastornos del aprendizaje*: Habilidades de lectura, aritmética y expresión escrita.
- *Trastornos de habilidades motoras*: Dificultades para la coordinación física como la dispraxia y la lesión cerebral.
- *Trastornos de la comunicación*: Déficit en el lenguaje expresivo, receptivo, tartamudez y trastornos fonológicos.

Aunque esta clasificación agrega déficits a nivel motor, conserva las dificultades de lectura, escritura y matemáticas, pero no se habla de problemas cognitivos o lesiones que comprometan las funciones neurológicas que facilitan u obstaculizan la adquisición y/o ejecución de dichas habilidades.

Por su parte, Romero y Lavigne (2005) ofrecen un panorama distinto al ser más específicos acerca de los factores que intervienen en cada contexto y que delimitan el tipo de problema del que se trata y, además, dan a cada uno un nivel de gravedad (leve, moderado, severo) respecto al desarrollo de los niños. Aquí sus categorías:

- **Problemas Escolares (PE)**: Atribuidos a factores externos que afectan de modo coyuntural y espontáneo. Son problemas que no afectan al alumno permanentemente, puesto que son reversibles.

Gravedad: Leve

- **Bajo Rendimiento Escolar (BRE):** Son causados por factores externos, en su mayoría y cuando se combinan con causas intrínsecas o personales, suelen aumentar su importancia. Son reversibles si se tratan adecuadamente por la escuela y la familia.

Gravedad: Moderada.

- **Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA):** Las causas no son estrictamente biológicas, pero el desarrollo de la dificultad o gravedad se atribuye a factores ambientales (educativos). Generalmente se descubren en la educación regular y son recuperables siempre y cuando reciban la atención adecuada (adaptaciones curriculares y terapias especiales).

Gravedad: Moderadamente alta (depende del momento de su remisión a especialistas)

Se subdividen en:

DEA de la Lectura:

Son dificultades de descodificación y reconocimiento, y de comprensión:

- Lectoras: Dislexias: Fonológica o Mixtas.
- De comprensión

DEA de la Escritura:

Se refieren a la presencia de disgrafías y dificultades de composición escrita:

- Disgrafía natural.
- Disgrafía mixta.
- Dificultades en composición escrita.

DEA de las Matemáticas:

Dificultades en las áreas de cálculo mental y escrito, y solución de problemas:

- Dificultades en el aprendizaje del cálculo.
- Dificultades en la resolución de problemas.

- **Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH):** Las causas son estrictamente internas y en combinación con respuestas externas inadecuadas (por ambiente inadecuado o por desconocimiento del padecimiento) puede aumentar su gravedad. Se afectan muchas áreas personales, pero se puede intervenir con atención médica y psicoeducativa para disminuir la aparición de los episodios.
- **Gravedad:** Severa

- **Discapacidad Intelectual Límite (DIL):** Los factores que determinan esta discapacidad son intrínsecos y se afectan áreas profundas de manera crónica. Con intervención se consiguen avances de manera lenta.

Gravedad: Severa.

De acuerdo con las coincidencias encontradas en las definiciones anteriores en donde áreas y competencias básicas como reconocimiento, decodificación, comprensión, composición y resolución de problemas, entre otras, se ven comprometidas en repetidas ocasiones en el desarrollo infantil. Apegándonos al objetivo de esta tesis, serán las *dificultades específicas de aprendizaje* en la clasificación de Romero y Lavigne (2005) las que se retomarán y describirán a fondo a continuación.

4.4.1 Dificultad Específica de Aprendizaje Lectura (DEAL):

Se caracteriza principalmente por no reconocer las palabras escritas, leídas y deletreadas, presentándose incapacidad para desarrollar una lectura fluida y sin esfuerzo. Generalmente está acompañada de disfunciones en el área espacial y temporal, lateralidad, problemas perceptivos, alteraciones en el lenguaje y comorbilidad (García y Gómez, 2009).

García y Gómez (2009) realizan un listado de las características generales presentes en la lectura de niños con DEAL, encontradas en investigaciones sobre el tema (Ardila Roseli y Matute, 2005; Artigas, 2000; Etchepareborda, 2003, Galaburda y Cestnick, 2003; Gallego, 2000), y a continuación se presenta:

- Lectura lenta, falta de fluidez, falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo.
- Vacilaciones en palabras polisilábicas o de uso poco frecuente.
- Omisiones (consonantes y sílabas), adiciones de palabras (conjunciones, artículos) y adición e inversión de consonantes.
- Sustituciones visuales o derivacionales.
- Sustituciones de letras.
- Dificultad en la comprensión de textos debido a la incapacidad de recordar lo leído, extraer conclusiones o inferencias y recurrir a los conocimientos generales más que a la información obtenida de una lectura concreta, para contestar preguntas sobre ella.
- Lectura silenciosa superior a la lectura en voz alta.
- Confusiones entre grafemas parecidos que presentan sonidos próximos.
- Falta de conocimiento consciente de los sonidos de su propia lengua, produciendo problemas en el procesamiento de sonidos no lingüísticos cuando éstos cambian a gran velocidad.

Con base en lo anterior, Romero y Lavigne (2005) han señalado las características del DEAL que pueden presentarse en los estudiantes que se encuentran en una etapa escolar, donde se supondría que la habilidad de la lectura está totalmente adquirida; es decir, las características que presentan personas mayores a 12 años:

- Muestran tendencia a la escritura descuidada, desordenada y en ocasiones incomprensible.
- Presentan inconsistencias gramaticales y errores ortográficos, a veces permanencia de las omisiones, alteraciones y adiciones de letras y palabras.
- Tienen dificultad para planificar y redactar escritos en general.
- Tendencia a confundir las instrucciones verbales y los números de teléfono.
- Presentan gran dificultad para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Baja comprensión lectora.

Existe una gran variabilidad de manifestaciones dentro del colectivo a pesar

de que, teóricamente, se presenta una sintomatología común. Sin embargo, se ha propuesto la siguiente clasificación dentro del campo de las Dificultades Específicas del Aprendizaje de la Lectura, con base en los errores principales que se manifiestan, propuesta por Romero y Lavigne (2005):

1) Lectoras (Dislexias)

a) **Superficial:** El sujeto no presenta grandes dificultades en la lectura a través de la conversión grafema-fonema de palabras regulares. Sin embargo, presenta problemas a la hora de leer palabras irregulares (por ejemplo, de la lengua inglesa), tendiendo a regularizarlas, por lo que normalmente cometen numerosos errores de omisión, adición o sustitución de letras.

Tienen mayores problemas con la ortografía arbitraria y suelen confundir las palabras homófonas, ya que sólo se guían por la información auditiva. Se trata de problemas que se relacionan con habilidades de *procesamiento viso-espacial, automatización de los procesos de reconocimiento visual y recursos de atención y memoria de trabajo visual*.

b) **Fonológica:** Dificulta la lectura de palabras largas y poco frecuentes, y de palabras funcionales e imposibilita la lectura de pseudopalabras, donde suelen cometer muchos errores visuales que provocan lexicalizaciones (leen “espada” cuando pone “espaca”). Presentan numerosos errores morfológicos o derivativos en los que mantienen la raíz de las palabras pero cambian los morfemas.

Se trata de problemas con habilidades de procesamiento auditivo-fonológico, automatización de los procesos de conversión grafema-fonema y recursos de memoria de trabajo verbal.

c) **Mixtas:** Se presentan déficits en ambas rutas, lo que provoca errores semánticos, es decir, que se lean unas palabras por otras que no tienen ningún parecido visual pero sí semántico. Aparte de los errores semánticos presentan dificultades para leer pseudopalabras, palabras función, verbos y palabras poco frecuentes, cometiendo numerosos errores visuales y derivativos a la hora de leer y presentando dificultades para acceder al significado.

2) De comprensión: Afectan a lectores que no presentan dificultades en el reconocimiento y acceso al significado, con un CI medio o superior a la media y que, sin embargo, tienen problemas para llevar a cabo todas o algunas de las operaciones mentales implicadas en el procesamiento semántico: construcción de ideas, supresión de información no relevante, inferencias, elaboración de estrategias de comprensión y autorregulación del proceso de comprensión

A pesar de que se han logrado determinar algunas de las características generales de los DEAL, resulta importante recordar que la lectura es un proceso largo y que está sujeto a la variabilidad de su expresión en escolares de diferentes edades, nivel académico y otras características extrínsecas al estudiante, por lo que se espera que las manifestaciones de las DEAL pueden ser variadas. Es por ello que resulta importante identificar sus características específicas a través de evaluaciones y/o baterías confiables.

4.4.2 Dificultad Específica de Aprendizaje de la Escritura:

El aprendizaje de la lectura y escritura frecuentemente han sido relacionados como procesos de influencia mutua, ya que ambos son parte del lenguaje “visible”: Leer significa reconocer las palabras escritas, y escribir, producir palabras que serán leídas. Por lo tanto, lectura y escritura comparten procesos, por lo que aprender a leer ayuda a aprender a escribir y viceversa. Sin embargo, no se debería suponer que al enseñar a leer se producirá de manera natural la escritura ya que, como se pueden observar dentro y fuera del aula, muchas personas pueden leer de manera perfecta pero al momento de escribir se cometen muchos errores (Frith, 1980, citado en Romero y Lavigne, 2005).

El aprendizaje de la escritura implica dos fases fundamentales: la recuperación de la forma de las letras, palabras y números, y la redacción-composición escrita; las dificultades en la escritura se pueden presentar en ambas. A las primeras se les conoce como “Disgrafías” y a las segundas como “Dificultades específicas en composición escrita” (Romero y Lavigne, 2005).

Las disgrafías pueden originarse por problemas fonológicos en palabras desconocidas y pseudopalabras, o en las rutas léxicas (ortográficas), lo cual provoca retrasos en el desarrollo y en el aprendizaje de la escritura, concretamente en la recuperación de las formas de las letras y palabras. Dichas dificultades se observan frecuentemente en la escritura libre y en el dictado, aunque también se presentan en “copia con lectura”. Se dividen en 3:

- Disgrafía Superficial: Los estudiantes que padecen de disgrafía superficial presentan problemas en la escritura de las palabras de ortografía arbitraria y de las palabras irregulares en las que los sujetos van a cometer errores de regularización y ortográficos, dando como resultado palabras cuya lectura coincide en sonido con las palabras a escribir pero no en grafía. Los errores frecuentes son: en palabras desconocidas y/o difíciles, escritura lenta, ya que se ven obligados a deletrear al momento de escribir y presentan errores en aquellas palabras que se escriben diferente a como se pronuncian.
- Disgrafía fonológica: Dificultad en la escritura de pseudopalabras y palabras poco familiares, pero cuenta con una adecuada escritura de palabras familiares. Los problemas se presentan al momento de recuperar correctamente las formas de las palabras causada por retrasos en el desarrollo fonológico y por fallos en el uso de las reglas de conversión fonema-grafema. Los errores de disgrafía fonológica son: Tipo I) Sustitución de un grafema por otro, omisión de grafemas, cambiar grafemas de posición, añadir grafemas y romper/unir palabras. Tipo II) Errores en los grafemas “ch, ll, qu, gu, rr”, errores en “g” antes de “e” de “i” (e.g. guerra por gerra); errores en los grafemas “k” y “c” seguidos de la vocal “a”; errores con la diéresis; omisiones de “l” y “r” (e.g. programa por poglama).
- Disgrafía mixta: Se caracteriza por errores en ambas vías (léxica y fonológica). Errores frecuentes en la escritura de las palabras desconocidas, difíciles de escritura, diferentes a la pronunciación; escritura lenta; errores de tipo I y II, errores en pseudopalabras, e

inversiones y escritura en espejo.

4.4.3 Dificultad Específica de Aprendizaje de las Matemáticas:

Los alumnos que presentan DEAM muestran dificultades en la resolución de tareas numéricas. El planteamiento de esta condición es que los estudiantes adquieren lentamente los conceptos, representaciones, operaciones y, en general, las habilidades de procesamiento numérico (Romero y Lavigne, 2005). Se pueden clasificar en:

- Dificultades en el aprendizaje del cálculo.

a) Dificultades en la adquisición de las nociones básicas y principios numéricos: Problemas en la tarea de contar y en el desarrollo del concepto de número.

b) Dificultades en la numeración y el cálculo: Problemas en el concepto número-cantidad, en la escritura de los números, en operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división).

- Dificultades en la resolución de problemas.

a) Dificultades en los procesos de traducción: Dificultades al trasladar cada parte de la tarea matemática a una representación interna de la misma. Por tanto, la importancia recae en que el alumno “comprenda” y que ello le permita transformar “lo comprendido” al lenguaje matemático.

b) Dificultades en los procesos de integración: Dificultades en la comprensión de las diferentes tareas matemáticas como es el reconocer la información importante de la que no lo es para la solución del problema y la habilidad para representar la tarea por medio de diagramas, esquemas o alguna otra manera que facilite su realización.

c) Dificultades en los procesos de planificación: Dificultades en el proceso de resolución de un problema matemático; desarrollo de estrategias, algoritmos

matemáticos, que le permitan planificar y clarificar sus pasos y llevar el control de las diferentes acciones encaminadas a la solución.

d) Dificultades en la realización de las operaciones: los/as alumnos/as con dificultades tienden a realizar operaciones “sin sentido”, siguiendo la estrategia que se denomina “de reparación”, que consiste en que en un problema hay que hacer operaciones (reparaciones), sean éstas cuales sean (frecuentemente sumas y multiplicaciones, ya que restas y divisiones son más complicadas y hay mayores posibilidades de errores).

e) Dificultades en los procesos de revisión y control: Problemas en el control y evaluación de la eficiencia de los procedimientos que se usaron en la resolución del problema.

Con base en lo anterior, los profesionales del campo educativo deben prestar especial atención a la serie de síntomas que pueden determinar si el/ la estudiante puede estar ante una DEA de las matemáticas.

Una vez revisados los tres rubros principales de las Dificultades Específicas del Aprendizaje, hay tres puntos importantes:

1. Las Dificultades Específicas pueden presentarse en cualquier edad y/o contexto social y educativo, y su presencia no es específicamente motivo o consecuencia de discapacidad.
2. Es imprescindible realizar una evaluación correcta de dichas dificultades, atendiendo siempre la edad, escolaridad y contexto de los alumnos, pues no se habla de disgrafías o dislexias en niños de 4 a 5 años que están en medio del proceso de aprender a leer y escribir.

3. Las categorías “lectura” y “escritura” no apuntan a dos procesos o dificultades diferentes, sino a partes diferentes de un mismo proceso que deben atenderse a la par, pues un déficit en cualquiera de ellos no significa que el proceso no se esté dando, sino que se necesitan ajustes para que se lleve a cabo de la manera más adecuada.

Junto a las dificultades específicas de aprendizaje están los problemas de conducta, que son de las situaciones más comunes referidas por los docentes. En el siguiente capítulo, se hará una descripción detallada de los problemas de conducta y su categorización.

5. PROBLEMAS DE CONDUCTA

La escuela y la familia son los primeros escenarios en que nos desenvolvemos y son ideales para detectar, atender y mejorar problemas o dificultades presentadas a diferentes edades; pues debido a su afinidad y actividades el éxito se vuelve más probable.

Así como se comparten los aprendizajes y hábitos entre estos contextos, es posible que nos encontremos con conductas o comportamientos que resulten inadecuados o problema en cualquiera de los dos ámbitos, por ejemplo, en el núcleo de una familia puede resultar cotidiano alzar la voz y gritar en cualquier momento del día; sin embargo, los gritos y sonidos fuertes llegan a ser perturbadores para los profesores y compañeros de aula. Dentro de este contexto, el objetivo de este capítulo es describir los problemas de conducta, su categorización e implicaciones en la educación y la manera de evaluarlas.

5.1 Definición de los problemas de conducta

Los problemas de conducta o conductas problema son de las demandas más frecuentes que padres y profesores remiten a los psicólogos u orientadores. Desde la literatura anglosajona se han manejado como “challenging”, “defiant” o “aberrant behavior”; que podemos traducir como “conducta desafiante” o “aberrante”. También se han llamado conductas perturbadoras, inapropiadas, desafiantes o aberrantes (Novell, Rueda y Salvador, 2002). Algunos autores usan términos como “trastorno” o simplemente “repertorios conductuales inadecuados”. Sin embargo, la mayoría se refiere a la misma situación aunque con diferentes grados de complejidad y orientada a contextos distintos.

Fernandez y Olmedo (1999) definen los problemas de conducta como el conjunto de conductas que muestran oposición a las normas sociales y autoridades y que tienen por consecuencia la interrupción o perturbación de la convivencia de o con otras personas, independiente del contexto. Por lo anterior, se plantea que los problemas sólo serán catalogados como tal si las normas de convivencia van en una

dirección diferente a dichas conductas. Además, se tiene como punto de referencia el contexto, a diferencia de lo dicho por Díaz-Sibaja (2005), en donde el comportamiento es o no perturbador dependiendo de la edad del niño, ya que las define como el patrón de conducta persistente, repetitivo e inadecuado de acuerdo a la edad del niño teniendo como característica principal el incumplimiento de las normas sociales y la oposición a la autoridad.

Independiente al autor, es importante aclarar que no existe un listado exacto o catálogo de conductas problema a ningún nivel educativo, puesto que todo comportamiento puede ser calificado como tal si deja de ser funcional dentro de cada contexto; en este caso el educativo. Así, el pararse, hablar o saltar, pueden o no ser conductas problema dentro de una escuela si es que son valoradas dentro de una clase de matemáticas o de activación física. Respecto a esto y desde la concepción conductual se clasifican los problemas de conducta como déficits y excesos conductuales.

En primer lugar se encuentran los excesos, definidos por Pineda, López, Torres y Romano (2000) como aquellas conductas que resultan aversivas para los demás o causen daño al propio sujeto e interfieren al proceso de integración del niño a su grupo social. Aquí el listado que dichos autores proponen:

- a) **Hiperactividad:** Conductas motoras y/o verbales de tasa elevada que se presentan sin aparente causa y que, debido a su duración, difícilmente pueden ser ignoradas por otras personas. *Por ejemplo:* moverse constantemente de un lugar a otro, interrumpir las actividades escolares o conversaciones, tomar objetos ajenos o propios y cambiarlos de lugar sin ninguna instrucción previa, etc.
- b) **Impulsividad:** Conductas motoras que ocurren sin el control de estímulos adecuados y que pueden causar un daño físico propio o a los demás. Por ejemplo: prender cerillos, jugar con objetos peligrosos, quemar objetos, etc.
- c) **Berrinches:** Conductas verbales y/o motoras que ocurren al no permitirle participar en una situación agradable para el niño o niña, o negarle el acceso

o posesión de algún objeto. Por ejemplo: gritar, patear, llorar o tirarse al piso ya que se le negó algún permiso.

- d) **Negativismo:** Se presenta al negarse o resistirse a cumplir las órdenes que se le dieron.

- e) **Agresión verbal y/o física:** Son aquellas conductas dirigidas hacia otras personas provocando daño físico, como empujar a sus compañeros o dejar heridas visibles en la piel, también se recurre a las ofensas.

- f) **Destruktividad:** Conductas hacia cualquier objeto físico con el objetivo de dañarlo o destruirlo. Por ejemplo: destruir el inmueble escolar o de su casa rayando, ensuciando o rompiendo, etc.

- g) **Robo:** Se manifiesta en la pérdida de objetos que no son propiedad del niño o niña y se encuentran dentro del conjunto de sus objetos personales; o al descubrir en sus cosas personales, objetos que no le pertenecen y que tomó sin previo aviso o autorización.

- h) **Autoestimulación:** Conductas motoras y/o verbales realizadas de forma estereotipada y repetitiva sin que tengan repercusiones observables en su medio. Por ejemplo: chuparse el dedo, morderse las uñas, realizar movimientos repetitivos con su cuerpo, etc.

Las definiciones presentadas por Pineda et al., responden a un carácter descriptivo y son sumamente útiles para ubicar, clasificar y atender en el campo aplicado. Además, la frecuencia es la característica fundamental dentro del listado anterior pues conductas motoras, verbales, repetitivas, etc., están presentes en todas las personas; la diferencia recae en la cantidad de veces que dichas conductas son presentadas dentro del salón de clases o dentro del hogar.

En segundo lugar se encuentran los déficits conductuales que son el extremo contrario de los excesos, en donde una conducta tan común como levantarse del asiento, expresar deseos, necesidades o ideas o tomar el lápiz, resulta problema

cuando su ocurrencia es baja o nula en el repertorio de un niño, pues de igual manera deja de ser funcional dentro de un contexto determinado.

Ahora bien, es de suma importancia la implementación de una correcta evaluación y contextualización de las conductas problema pues, como se describió anteriormente, cualquier conducta puede resultar problemática en la casa o en la escuela si está en los márgenes de déficits o excesos. Como apoyo a estos márgenes, se han realizado diversos listados de características que se consideran fundamentales para el diagnóstico acertado de los problemas de conducta. A continuación se presenta el de Xunta de Galicia en 2005 (p. 7-8; citado en Domínguez y Pino, 2008):

- "Hacen referencia a un conjunto de conductas que por su intensidad, frecuencia y duración, *deterioran significativamente el proceso de desarrollo personal y social.*
- El comportamiento se evalúa como *alterado* en referencia a una *norma de edad o evolutiva.*
- La norma para evaluar una conducta como patológica radica en considerar las características del medio educativo, social y cultural al que pertenece la persona, pues *la conducta es altamente influenciable por el entorno.*
- El *comportamiento alterado* supone una pauta conductual relativamente estable.
- La conducta alterada *afecta* de manera significativa a *la relación del sujeto con el medio social*".

Estas características deben tomarse en cuenta dentro de los contextos a evaluar, usualmente son los salones de clase y el hogar, considerando así la participación de profesores, padres de familia y compañeros. Estas situaciones se describen más a profundidad en el siguiente apartado.

5.2 La educación y los problemas de conducta

Al ser casi obligada la presencia de la escuela en nuestras vidas por un largo periodo, es necesario plantearlo como un lugar idóneo para la enseñanza de reglas de convivencia social, por lo que es necesario la participación activa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (padres, maestros, alumnos, equipo de dirección y entidades sociales implicadas dentro de las actividades educativas).

Así, Carretero (2008; citado en Bravo y Herrera, 2011) se refiere a la convivencia dentro del aula como un proceso donde todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir en compañía de los demás, lo cual implica comprensión y aceptación de diferentes marcos de referencia vivencial, tomando al respeto y a la comunicación como factores imprescindibles dentro del ámbito educativo.

Sin embargo, dentro de las aulas también existe un factor que se presenta en la gran mayoría de los casos: la presencia o ausencia de conductas “inadecuadas” o “disruptivas”, que tendrá un efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje dando como resultado la afectación de la dinámica de las clases y un retardo en el aprendizaje. Respecto a esto, Torrego et al. (2007) afirman que el clima del aula y los problemas de conducta están estrechamente relacionados, de manera que elementos como la gestión del aula y estilo docente, la motivación y expectativas de logro y la metodología de trabajo académico, la comunicación, la información y la participación en el aula, la programación y metodología del currículo que se imparte en el aula, las relaciones interpersonales entre profesor-grupo y entre alumnos, las normas de convivencia, y los conflictos, su tipo, frecuencia y las estrategias de resolución, proporcionarán una serie de medidas preventivas de los conflictos de convivencia como de estrategias de intervención para la mejora del clima escolar. Por lo tanto, un ambiente adecuado dentro del aula se fundamentará en la adecuada intervención y prevención de desajustes conductuales en el desarrollo infantil y posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Bravo & Herrera, 2011).

Dentro de éste panorama, el papel del maestro se vuelve una guía en los procesos de aprendizaje dentro del aula, teniendo como objetivo primordial la

satisfacción de las necesidades del niño, contribuyendo a su desarrollo integral, tomando a cada uno como un ser individual educándolo a su ritmo y estilo de aprendizaje. De no lograrse lo anterior o si interviene algún factor negativamente en el desarrollo y proceso de aprendizaje, se corre el riesgo de que aparezcan las conductas disruptivas en el aula y en el hogar. Por lo que a la hora de modificarlas y apalearlas se necesitará, idealmente una intervención eficaz y temprana por parte de profesores y de padres (Castell, 2013).

Dicha intervención dentro del proceso de aprendizaje en las escuelas, se vuelve importante, ya que la educación debería tener el objetivo de hacer de los alumnos sujetos maduros, independientes y autónomos. Por ello es necesaria una intervención directa, deliberada y sistemática de modo que se puedan dialogar, reflexionar y seleccionar aquellos hábitos o actitudes que se precisan mantener o desarrollar y se desechen aquellas otras conductas que no merezcan la pena ser retenidas. El aprendizaje de la convivencia no puede convertirse, por lo tanto, en una tarea improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal; por el contrario, necesita de una planificación, dentro y fuera del aula, que implica la actuación de manera simultánea y coordinada de los tres protagonistas principales de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y madres/padres (Bravo & Herrera, 2011).

Las planificaciones e intervenciones deberán sustentarse en una evaluación adecuada y personalizada, basada en diferentes registros e inventarios que se clasifiquen como instrumentos orientados a criterio. En el siguiente apartado serán descritos los pasos sugeridos para evaluar un problema de conducta presente en los salones de clases.

5. 3 El proceso de evaluación

De acuerdo al capítulo 3 dedicado a las funciones de la evaluación, se debe realizar una serie de pasos para concretar dicho proceso; más específicos aún cuando de evaluar conductas se trata.

Dentro de una evaluación el primer paso siempre será definir qué se quiere medir, en nuestro caso son las conductas. Ahora bien, es necesario definir qué tipo de evaluación se llevará a cabo y así, establecer parámetros para que la evaluación no se pierda del objetivo de nuestra investigación.

Para evaluar conductas hay acuerdos entre grupos de investigación que han establecido características o pautas específicas para mantener control dentro de nuestra disciplina.

En 2008, Cepeda, López, Plancarte, Moreno y Alvarado, abordaron diversas escalas, niveles, categorías y características a las que deben apegarse las conductas al momento de su evaluación, descritas a continuación:

- **Frecuencia:** Número de veces que ocurre un comportamiento en un determinado tiempo.
- **Topografía:** Forma en que se manifiesta el comportamiento. Cada conducta tiene una descripción única, de manera que no es posible que se confundan con alguna otra.
- **Geografía de la respuesta:** Se refiere al espacio en que se emiten determinadas conductas.
- **Tasa de respuesta:** Es la cantidad de veces que es realizada una conducta en determinada unidad de tiempo. No debe confundirse con la frecuencia, pues la tasa corresponde al total de veces que es emitida una conducta, sobre el total del tiempo que fue registrado.

- **Tiempo entre respuestas:** Tiempo transcurrido entre la terminación de una respuesta y la ocurrencia de otra.
- **Duración:** Tiempo total entre la presentación y terminación de una conducta determinada.
- **Latencia:** Tiempo ocurrido entre la presentación de un estímulo y la ocurrencia de la conducta esperada.
- **Intensidad:** Se refiere al grado de fuerza de una respuesta, y se indica en gramos, decibeles, etc.

Teniendo en cuenta las características de las conductas a evaluar, se debe definir operacionalmente cada conducta para mejorar la precisión del registro. La definición operacional es la suma e identificación de los elementos centrales de un evento (características como la intensidad, duración, geografía, topografía, etc.) y debe ser objetiva, clara y directa; además de comprenderse por todos los observadores. Plancarte et al. (2008) enumeran 6 reglas para realizar una definición operacional funcional:

1. **Tamaño:** Debe incluir los elementos necesarios, dejando otras conductas fuera y evitando restringir los objetos y sujetos de la definición.
2. **Elementos superfluos:** No debe contener más especificaciones de las necesarias (en cuanto a lugar, tiempo, momentos).
3. **Sin suposiciones:** La conducta en cuestión no se incluye en la definición ni se realizan suposiciones acerca de ella.
4. **Tautología:** La definición no establecerá tautologías entre el concepto y la descripción del mismo.

5. **Sin negativos:** La definición siempre describe lo que sí es la conducta a observar.
6. **Etimologías:** No se incluyen raíces etimológicas de las conductas, solamente su descripción.

Tomando en cuenta las reglas anteriores y de acuerdo al contexto, presentamos dos ejemplos de definiciones operacionales:

Conducta: AGRESIONES

Sin reglas en la definición operacional:

El niño golpea durante el recreo y las horas de clase a los niños de la escuela, incluyendo a los de otros grupos.

Con reglas en la definición operacional:

El niño golpea con pies y manos a cualquier niño de la escuela, en cualquier momento del día.

Ahora bien, una vez definido qué es lo que se debe evaluar en las conductas problema presentadas en los alumnos, el siguiente paso es definir cómo y con qué debe realizarse dicha evaluación. Iniciaremos contestando cómo se evaluará. Para ello, es importante destacar que dentro de la psicología así como de muchas ciencias el método de investigación más importante es el método científico, definido por Russell (1969; citado en Cañón - Montañez, 2011) como el observar aquellos hechos que permiten descubrir las leyes que los rigen; ubicando la observación como punto de partida en cualquier investigación. En nuestro caso y apegándonos al objetivo, los hechos que nos permiten descubrir las leyes del comportamiento, es la observación.

No obstante, la observación por sí misma no es suficiente si no queda registrada de alguna manera dentro de la investigación. Cepeda et al. (2008) proponen dos principales ejes de la observación: Sistematización y Objetividad.

El primer eje se refiere a la planificación:

- Definición de lo que se va a observar.
- Selección de los instrumentos básicos de registro.
- Frecuencia de las observaciones.
- Especificación de los sitios donde se observará.
- Duración de las observaciones.

El segundo eje es el de objetividad; que se refiere a realizar las observaciones lo más claras y precisas posibles, evitando interpretaciones de cualquier tipo, como juicios de valor e inferencias de la ocurrencia del comportamiento. Con este orden de ideas se resuelve la pregunta a ¿Cómo debe realizarse la evaluación de las conductas problema? Y al mismo tiempo, se llega al siguiente cuestionamiento qué es, ¿Con qué se llevará a cabo?

Dentro del ámbito de las evaluaciones psicológicas existe una amplia gama de instrumentos, baterías y registros que sirven de apoyo a la hora de evaluar. Los que son propios de la perspectiva cognitivo conductual contienen apartados que permiten registrar las características mencionadas anteriormente, frecuencia, topografía, geografía de la respuesta, fuerza, duración, latencia, etc.

Aunque la elección de uno o varios registros dependerá de cada caso, todos deberán, idealmente, responder bajo las siguientes tres consideraciones (Cepeda et al., 2008):

- Confiabilidad

La consistencia de la información obtenida en dos o más ocasiones de la aplicación del instrumento. La importancia de la confiabilidad recae en la comparación de varios observadores y la cantidad de acuerdos que encuentran en sus observaciones; pues si un evento determinado se repite el mayor número de veces en cada observador, se habla de una mayor confiabilidad.

- Validez

El instrumento usado debe medir el evento definido y sólo dicho objeto, no puede medir varias situaciones o eventos a la vez.

- Sensibilidad

Un instrumento debe poder detectar cambios en cualquiera de las características del evento medido; esto se identifica en la duración, frecuencia, latencia, etc.

Hersen y Barlow (1976, citado en Cepeda et al., 2008) propusieron otra división en dos tipos de registros, los que miden eventos ya ocurridos o indirectos, y los que miden los eventos en el momento en que suceden; también conocidos como directos. Ambos son usados en la evaluación de los eventos psicológicos, pues las entrevistas y escalas de autorreporte son igual de efectivas y útiles que los registros anecdóticos, acumulativos y de ocurrencia continua. A continuación se describen las características de los más usados dentro del marco cognitivo conductual, específicamente en la atención a problemas de conducta y aprendizaje:

- *Registro anecdótico*

Su objetivo es registrar los sucesos o acciones más importantes de un solo individuo y en una situación determinada. Se especifica el lugar, el sujeto o sujetos que participan y la actividad que se observará.

La desventaja de un registro anecdótico es que pueden perderse algunos detalles del ambiente por atender de cerca al sujeto observado.

- *Registro de ocurrencia continua*

El observador registra la cantidad de veces que ocurre una conducta. Su objetivo es obtener la frecuencia del comportamiento en un determinado tiempo. En los datos de identificación se especifica el nombre del observado, fecha, hora, lugar, etc. La desventaja es que por su forma de registro no se especifica el momento preciso de la ejecución.

➤ *Registros de intervalo o bloque temporal*

Se registra la ocurrencia de las conductas en intervalos de tiempo, divididos en intervalos más pequeños y marcando en cada uno si ocurrió o no la conducta. Su objetivo es mostrar la duración y frecuencia relativa de una conducta y el momento preciso en que se presenta.

➤ *Registro pla-check*

Su objetivo es registrar sujetos y conductas simultáneas en ambientes determinados. Muestra el porcentaje de ejecución de uno o varios sujetos dentro de un grupo.

➤ *Registro de duración*

Como su nombre lo indica, el objetivo del registro es mostrar el tiempo entre el inicio y final de una respuesta. La desventaja de este registro depende totalmente de la atención que demande la conducta a registrar.

➤ *Registro de estímulo respuesta*

Se registran los eventos que anteceden (A) a la conducta meta (Cm). Su objetivo es determinar los eventos que aumentan la probabilidad de ocurrencia de una conducta meta.

Definidos el qué, cómo, con qué y en qué momento se evaluará, el siguiente paso es la intervención apoyados en las técnicas de modificación conductual. En esta parte del proceso debe iniciar la interacción escuela - familia, pues será de mucho apoyo para reorganizar y reaprender las conductas problemáticas.

6. MANUAL DE PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN PARA PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y CONDUCTA

El trabajo diario realizado por docentes, directivos y padres de familia dentro del contexto educativo básico mexicano es extenuante; cumplir con objetivos de enseñanza, planear cada clase y tema, dar continuidad a proyectos mensuales y anuales, apoyar y monitorear a cada niño y tener especial atención con los que requieren mayor apoyo, etc. A través de la historia de la educación se pueden encontrar esfuerzos con el objetivo de garantizar la inclusión y el respeto a las personas ante el acceso a la educación (Arias, 2009).

La distribución social, equitativa y de calidad de los saberes y conocimientos es la misión de la escuela como institución. A través del sistema gubernamental, a la educación le corresponde generar las condiciones necesarias para lograr tal meta, encaminada a generar en los alumnos aprendizajes pertinentes para su vida presente y futura. El más claro ejemplo de este trabajo es la implementación de la Educación Especial en nuestro país, en donde reconoce no sólo al niño, sino también a los adultos con Necesidades Educativas Especiales como población vulnerable y, por tanto, necesitada de servicios y ajustes para poder llevar una vida digna.

En la actualidad, los problemas de aprendizaje son sólo una parte del gran conglomerado que forma parte de las Necesidades Educativas Especiales, con respecto a éstas últimas, Ainscow (1998, citado en Fernández, 2013) se refiere a ellas como las dificultades que presenta un alumno con respecto a los demás compañeros, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, y necesita de adaptaciones curriculares para compensar dichas dificultades.

Debido al alto porcentaje de alumnos que tenían que volver a cursar el año (sobre todo el primer año de primaria) por problemas en el aprendizaje de la lectura, escritura y las operaciones aritméticas (Sánchez, 2010), se tiene la

necesidad de establecer lineamientos para atender en forma especial y eficiente, a los niños con problemas de aprendizaje y conducta con el objetivo de lograr su integración a las escuelas primarias regulares y a la sociedad, a través de la promoción de su desarrollo integral.

Para lograr lo anterior, la función del psicólogo tiene un papel protagónico en que lo que se refiere a Educación Especial. Fernández (2013) sitúa las principales funciones del psicólogo educativo: *evaluación, asesoramiento e intervención*. Las evaluaciones deben tener un carácter clínico y educativo, para detectar problemas. Los asesoramientos deben ser totalmente psicológicos, orientados a padres, profesores y autoridades administrativas. Finalmente, las intervenciones deberán ser de tipo correctivo, preventivo y optimizador. A nivel individual, grupal, social y comunitario.

Con base en lo anterior, el presente manual está pensado para apoyar la efectividad de las evaluaciones en el aula y con ello, mejorar también la calidad de las intervenciones.

Los principales beneficios que se observarán al realizar evaluaciones con este manual son:

- Sesiones más dinámicas.
- Detección de errores durante los procesos de ejecución.
- Apoyos visuales del desempeño general de ejecución (gráficas, tablas, etc.).
- Obtención de resultados cuantitativos y cualitativos, que permiten sentar la bases para realizar un programa de intervención.
- Materiales que sirven de apoyo para iniciar un programa de intervención con complejidad gradual.
- Técnicas y recomendaciones para incluir en el programa de intervención.

Estos beneficios estarán distribuidos en los siguientes apartados:

- A. *Cuestionarios y entrevistas*
- B. *Inventarios y pruebas*
- C. *Otras fuentes de obtención de información*
- D. *Formas de registro*
- E. *Formas de Intervención*

A. Cuestionarios y entrevistas

A continuación, se describirán los puntos que consideramos de suma importancia dentro de la evaluación de alumnos con NEE centrándonos en aquellos con dificultades específicas del aprendizaje y problemas conductuales. Es relevante recalcar que para el presente documento la evaluación será tomada como una herramienta esencial para la planificación de cualquier adaptación necesaria en el currículo del alumno. Para lograr ello se debe tomar en cuenta dos grandes aspectos: el alumno y su contexto de aprendizaje.

El primer contacto con un posible caso de problemas de aprendizaje y/o problemas conductuales, idealmente, es por medio de entrevistas y/o cuestionarios hacia los principales actores obteniendo información acerca del desarrollo del alumno con el objetivo de comenzar formalmente la intervención educativa o conductual por parte del psicólogo educativo. Cabe mencionar que la aplicación de dichos instrumentos se debe realizar al inicio de la evaluación, durante la intervención para actualizar información y documentar el progreso del alumno, y al finalizar dicha intervención.

Por medio de las entrevistas y cuestionarios se obtendrá una aproximación confiable de todos los ámbitos donde se desarrolla el alumno, considerándolos como factores que tienen influencia en su aprendizaje; dichos ámbitos relevantes son: escolar (maestros), familiar (padres y/o tutores) y el propio alumno.

Es recomendable que la realización de las entrevistas y/o cuestionarios sea en un lugar que no cuente con distractores auditivos y/o visuales, la cual deberá iniciar con la explicación del objetivo principal y a lo largo de ésta el entrevistador debe dejar en claro la legitimidad, seriedad e importancia de la entrevista para el proceso de evaluación del alumno. Se sugiere que el entrevistador propicie un ambiente de cordialidad y utilice preguntas fáciles de comprender siempre dirigidas hacia el objetivo de la entrevista.

B. Inventarios y pruebas

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación por criterios nos permite planificar la adaptación de la enseñanza de manera individual ya que determina el grado de dominio del aprendizaje que se desea evaluar en específico, lo anterior es un elemento clave en la promoción de aprendizaje en los alumnos con NEE. Lo anterior debe ser tomado en cuenta al momento de determinar cuáles serán los instrumentos más idóneos y si es que se requieren adaptaciones para su aplicación en cada uno de los alumnos con NEE.

Así, consideramos importante describir a detalle las baterías que evalúan áreas académicas como la Escritura, Lectura y Razonamiento matemático. No obstante, existe la posibilidad de que en la evaluación de estas tres áreas se encuentren alteraciones en atención, seguimiento de instrucciones y más habilidades básicas que necesitan estar establecidas para poder adquirir conocimientos sobre escritura, lectura y matemáticas.

En caso de que los niños no cuenten con las habilidades básicas, será necesario evaluar cuál es el nivel de desarrollo de cada niño y así, determinar la intervención. Es por ello que se describe también el Inventario de Habilidades Básicas y en el apartado 2 de los Anexos, se encuentran ejemplificadas algunas instrucciones y actividades de cada instrumento. Las tablas 6 y 7 muestran las características del Inventario de Habilidades Básicas y del Inventario de Ejecución Académica:

Tabla 5. *Inventario de Habilidades Básicas*

Población	Indistinto
Aplicación	Individual
Objetivo	Conocer el nivel de desarrollo de habilidades básicas que presentan los alumnos.
Aspectos que evalúa	Básico: Atención, Discriminación, Seguimiento de instrucciones, Motriz: Motricidad fina y motricidad gruesa Social: Autocuidado, Socialización Comunicación: Comunicación vocal, gestual y articulación.

El objetivo principal del IHB es la vinculación del diagnóstico con la intervención, a partir de la obtención de información sobre las deficiencias en las habilidades básicas que tiene el alumno. De esta manera las necesidades educativas tendrán su punto de partida en las habilidades faltantes del niño (Romay, 2012). Es importante señalar que las habilidades evaluadas en éste instrumento corresponden a aquellas que son esperadas en niños de nivel preescolar; sin embargo, debido a la flexibilidad de su modelo de evaluación se puede aplicar a niños en etapas anteriores o posteriores.

El IHB evalúa un total de 726 habilidades. A continuación se muestra el contenido del Inventario de Habilidades Básicas:

Tabla 6. *Contenido del Inventario de Habilidades Básicas*

Área	Sub-área	Categorías
Básica	Atención	Integración funcional de los componentes de la atención / Exploración / Seguimiento visual de objetos / Fijación visual / Contacto visual / Orientación hacia diferentes tipos de estimulación.
	Imitación y Seguimiento de instrucciones	Realización de actividades bajo instrucción / Realización de acciones secuenciadas / Realización de acciones simples
	Discriminación	Nombramiento / Agrupamiento / Colocación de objetos / Señalamiento / igualación
Viso-motriz	Coordinación motora gruesa	Desplazamiento / Equilibrio estático / Equilibrio de recuperación / Movimientos coordinados / Actividades de integración motriz
	Coordinación motora fina	Actividades integrales / Movimientos de precisión / Movimientos básicos/ Tareas de pre-escritura
Personal-social	Auto-cuidado	Control de esfínteres / Aseo personal/ Desvestido y vestido/ Habilidades de alimentación.
	Socialización	Adaptación a las situaciones de evaluación / Respuesta a la interacción social/ Aproximación espontánea a otras personas/ Capacidad para involucrarse en actividades sin perturbar/ Participación en actividades grupales
Comunicación	Comunicación vocal-gestual	Expresión de necesidades, deseos y preferencias/ Reconocimiento de su persona/ Identificación de partes del cuerpo y prendas de vestir/ Identificación de elementos del medio presentados físicamente/ Identificación de elementos del ambiente representados en lámina/ Identificación de elementos del medio de acuerdo con la clase a la que pertenecen, su función, su utilidad y localización./ Identificación de acciones y estados de ánimo representados en lámina
	Comunicación vocal-gestual	A. Evocación de objetos, láminas e historia A. Uso de estructuras gramaticales B. Conversación
	Articulación	A. Articulación de fonemas consonánticos B. Articulación de diptongos y grupos vocálicos C. Articulación de grupos consonánticos homo-silábicos D. Articulación de grupos consonánticos heterosilábicos y grupos consonánticos mixtos

A continuación se dará cuenta de las características generales del Inventario de Ejecución Académica en la siguiente tabla:

Tabla 7. *Inventario de Ejecución Académica. IDEA*

Población	Alumnos de 1° a 4° de Educación Primaria
Aplicación	Individual
Objetivo	Proporcionar información sobre las habilidades adquiridas en lectura, escritura y matemáticas de primero, segundo y tercero de primaria. .
Aspectos que evalúa	<p>El inventario se encuentra estructurado a partir de tres grandes áreas de evaluación:</p> <p>1. Escritura.</p> <p>a) Errores de regla en escritura: sustitución ortográfica, omisión ortográfica, omisión de acentos, omisión de signos de puntuación, sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa, y separación incorrecta de sílabas.</p> <p>b) Errores específicos en escritura: adición, trasposición, omisión, sustitución, inversión y unión de letras.</p> <p>2. Lectura.</p> <p>a) Errores en lectura oral: adición, trasposición, omisión, sustitución, e inversión de letras.</p> <p>3. Matemáticas.</p> <p>a) Errores en Operaciones.</p> <p>b) Errores en la Solución de Problemas.</p>

Como se explica en la tabla 6, el Inventario de Ejecución Académica (Macotela, Bermúdez, & Castañeda, 2003) evalúa el nivel de conocimiento de las áreas académicas de escritura, matemáticas y lectura en alumnos que se encuentran cursando los primeros tres años de educación primaria. La información que proporciona dicha batería resulta de mayor utilidad al tomar en cuenta las condiciones escolares del niño a quien se aplica. Los autores recomiendan aplicar las pruebas correspondientes al ciclo escolar que el niño ya completó cuando el alumno proviene del sistema educativo público. Es decir, si el niño se encuentra al inicio de segundo grado, se debe utilizar el material para el primer grado y así

sucesivamente. A partir de la segunda mitad del ciclo escolar, ya es recomendable utilizar las pruebas correspondientes al grado. Pero si el niño proviene del sistema educativo privado, entonces podrá utilizarse el material del grado respectivo desde el inicio del ciclo.

Además, la presente prueba tiene la flexibilidad para aplicarse de acuerdo a los objetivos que se persigan ya que se puede aplicar cada una de las áreas de manera independiente.

La prueba está compuesta por los siguientes elementos:

- Cuadernillos: Tres cuadernillos, cada uno es para un grado diferente (1°, 2°, 3° de Primaria). Cada cuadernillo contiene las actividades para evaluar las habilidades académicas, así como los estímulos que son necesarios para ello.
- Protocolos de registro: Cada registro comienza con la recolección de datos generales del alumno que se evaluará así como la hora de inicio y término de la evaluación de las áreas académicas. Las páginas siguientes contienen tablas para registrar las respuestas así como el puntaje máximo que puede obtener el alumno por reactivo, por categoría y por área (total absoluto). Aunado a ello, cada protocolo tiene una sección de observaciones para anotar características especiales de la ejecución por parte del alumno al realizar los ejercicios a evaluar.
- Cuadros de concentración de errores: Su objetivo es registrar la frecuencia de los errores en escritura, matemáticas y lectura.
- Hojas de integración de datos: Permite tener una presentación en conjunto de todos los datos que fueron obtenidos en la aplicación del instrumento, para ello se incluyen cuadros para registrar el número de respuestas correctas y porcentaje de respuestas correctas de cada una de las áreas. También se registran los errores en términos de frecuencia general de errores. A continuación se describirán el modo de evaluación de cada una de éstas:

Escritura:

- Copia: Cada palabra y enunciado copiados le corresponde un punto, siempre y cuando no presente errores específicos ni de regla. Para la asignación de puntos a la tarea de Copia de textos, se otorga un punto por cada renglón correctamente copiado.
- Dictado: Cada palabra y enunciado copiados se le otorga un punto, siempre y cuando no presente errores específicos ni de regla. Para la asignación de puntos a la tarea de Dictado de textos, se otorga un punto por cada renglón correctamente escrito.

Los dos puntos anteriormente descritos se califican con base en la identificación de errores. Las autoras proponen y definen los siguientes:

Tabla 8. *Identificación de errores en escritura*

Errores de regla	Errores específicos
<p><i>Sustitución Ortográfica (SO)</i>: Cambia letras por otras de sonido semejante, sin respetar reglas ortográficas.</p> <p><i>Omisión Ortográfica (OO)</i>: Se presenta en el manejo de la h inicial cuando por ejemplo, escriben “ijo” en lugar de “hijo”; también ocurre al omitir la u intermedia entre la g y las vocales e-i. Por ejemplo, “jugete” en lugar de “juguete”.</p> <p><i>Omisión de acentos (OA)</i>.</p> <p><i>Omisión de signos de puntuación (OSP)</i>: Omite comas, puntos, signos de interrogación o signos de admiración.</p> <p><i>Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)</i>: El alumno no respeta las reglas correspondientes al uso de mayúsculas en nombres propios, al inicio de un enunciado, o después de punto o punto y aparte. De igual manera el niño utiliza mayúsculas en lugar de minúsculas en palabras que no las requieren o en medio de la palabra.</p> <p><i>Separación incorrecta de sílabas (SIS)</i>: Al finalizar el renglón el niño separa la palabra de manera inadecuada.</p>	<p><i>Adición (A)</i>: Agrega letras, sílabas o palabras.</p> <p><i>Transposición (T)</i>: Traslada o cambia de lugar letras, sílabas o palabras.</p> <p><i>Omisión (O)</i>: Omite letras, sílabas o palabras.</p> <p><i>Sustitución (S)</i>: Cambia letras, sílabas o cambia palabras, alterando el significado. Por ejemplo escribe “pavos”, en lugar de “pasos”.</p> <p><i>Inversión</i>: Invierte la posición de las letras de igual orientación simétrica. Por ejemplo escribe “d” en vez de “b”; “q” en vez de “p”.</p> <p><i>Unión (U)</i>: Une la última letra de una palabra a la siguiente palabra. Por ejemplo, escribe “elagua” en lugar de “el agua”.</p>

- Comprensión por asociación: Después de haber copiado la palabra, enunciado o texto, el alumno deberá elegir dentro de una serie de imágenes la que represente mejor a éste. A cada asociación correcta entre palabras, enunciado, textos con el dibujo correspondiente se le otorga un punto.

- Comprensión por respuestas a preguntas: La asignación de puntos para ésta tarea se realiza con base en la coherencia de las respuestas proporcionadas por el alumno de acuerdo a lo que anteriormente se le pidió que copiara.

- Redacción: El alumno deberá escribir un cuento a partir de una serie de dibujos que el aplicador le muestra. El cuento se califica con base en los siguientes elementos, los cuales tienen valor diferente en puntos:

Tabla 9. Evaluación de elementos en redacción

Elementos	Puntos
Legibilidad: El producto que presenta el niño debe permitir la lectura fluida del cuento, es decir que no se requiera descifrar la caligrafía.	1
Tipo de texto: El texto que el niño redacta puede ser de carácter descriptivo o narrativo: <p>Texto descriptivo: Si el alumno describe todos los elementos relevantes se asignan 3 puntos; si sólo describe algunos de los elementos relevantes se califica con 2 puntos; y si únicamente describe los elementos secundarios obtiene 1 punto.</p> <p>Texto narrativo: Si el alumno relaciona personajes, acciones, lugar y tiempo obtiene 6 puntos; si relaciona al menos tres de los anteriores se le asignan 5 puntos; y si relaciona al menos dos de los anteriores se califica con 4 puntos.</p>	6
Extensión: Para obtener el puntaje se contabilizan el número de oraciones que el niño escribió y los puntos que obtenga será con base en el grado escolar del niño: <p>Primer grado: con dos o menos oraciones obtiene 2 puntos; más de tres oraciones se asignan 4 puntos.</p> <p>Segundo grado: hasta cuatro oraciones se califica con 2 puntos; con más de cinco oraciones obtiene 4 puntos.</p> <p>Tercer grado: con seis oraciones o menos obtiene 2 puntos; más de siete se le asigna 4 puntos.</p>	4

<p>Nivel sintáctico: Al evaluarlo, se debe tomar en cuenta la variedad de patrones de oraciones que son utilizadas para estructurar el texto. Se consideran los siguientes cuatro niveles sintácticos:</p> <p>Nivel 1. Repetición de un patrón simple. Ejemplo: “El perro come”. Se califica con 2 puntos.</p> <p>Nivel 2. Utiliza diferentes patrones de oraciones simples. Ejemplo: “El perro es bonito- brinca- juega conmigo”. Al utilizarlas se obtiene 4 puntos.</p> <p>Nivel 3. Se incorporan adverbios en las oraciones o se enlazan con el uso de conectores del tipo “y”. Ejemplo: “Mi maestra canta y nosotros bailamos”. Éste nivel se califica con 6 puntos.</p> <p>Nivel 4. Se emplean oraciones subordinadas. Por ejemplo: “Mientras la niña bailaba, el niño la observaba”. Se califica con 8 puntos.</p>	8
<p>Coherencia: Se evalúa principalmente la secuencia lógica entre las ideas elaboradas por los alumnos en la redacción de su cuento. Para ello se toma en cuenta los siguientes criterios:</p> <p>Si las ideas no tienen relación lógica entre sí o no se desarrolla una sola idea se califica con 1 punto.</p> <p>Si solamente algunas de las ideas está relacionadas lógicamente se le asigna 3 puntos.</p> <p>Si todas las ideas escritas están relacionadas con un orden lógico se obtiene 5 puntos.</p>	5
<p>Convencionalismo: En la redacción del cuento se evalúa el correcto uso de reglas de puntuación, ortografía y el uso apropiado de mayúsculas. Para su evaluación se considera que el texto esté libre de errores ortográficos y se asigna un punto; si se emplean los puntos al finalizar una oración se asigna un punto más; y finalmente si en todas las ocasiones se emplean correctamente las mayúsculas obtiene un punto más.</p>	3

Matemáticas:

- Numeración, fracciones y sistema decimal: La sección evalúa diferentes habilidades a través de una serie de ejercicios como completar una serie numérica, relacionar conjuntos de imágenes con la grafía del número

correspondiente de imágenes, agrupar y/o descomponer en centenas, decena y unidades. Por cada respuesta correcta que realice se le asignará un punto.

- Operaciones y solución de problemas. Se otorga un punto por cada respuesta correcta. Si la respuesta es incorrecta, se deben analizar los errores cometidos con base en los errores definidos que se muestran a continuación:
- Errores en Operaciones:

A) Suma:

- No ubica de manera correcta la posición de los dígitos en las columnas correspondientes.
- El alumno olvida sumar el número de unidades “llevadas” en la columna de las decenas.
- Olvida sumar números en la cifra intermedia.
- Realiza la operación sumando por separado la columna de las unidades.

B) Resta:

- Suma en lugar de restar.
- Olvida “llevar”.
- Desconoce el valor del cero en el minuendo.
- Resta indistintamente el dígito menor del mayor.

C) Multiplicación:

- Cuando se requiere sumar lo realiza de manera incorrecta.
- A pesar de conocer los pasos a seguir en la multiplicación, su respuesta es incorrecta ya que aún no domina las tablas de multiplicación.
- Coloca de manera incorrecta los resultados parciales de la multiplicación.

D) División:

- Comete errores al realizar la parte correspondiente de las restas.
- Presenta errores debido a que desconoce el valor del cero por lo que lo omite al realizar la operación.
- Tiene errores debido al manejo deficiente de las tablas de multiplicar.
- No considera el residuo de la primera división por lo que divide cada número de la cifra como si fuera independiente.
- Coloca en un lugar incorrecto el resultado parcial de la división de alguno de los dígitos.
- Errores en la solución de Problemas: Por cada respuesta correcta se le otorga un punto. Los errores que se pueden cometer al resolver el problema son los siguientes:
 - Errores en el planteamiento: Se presenta cuando realiza una operación inadecuada para solucionar los problemas presentados.
 - Planteamiento correcto con resultado incorrecto: A pesar de que soluciona el problema utilizando la operación correcta, comete errores en la realización de ésta. Por lo tanto, el aplicador debe remitirse a los errores de la operación correspondiente contabilizando la frecuencia del tipo de error cometido.

Lectura:

En el área de Lectura, los errores que se registran son de tipo específico, es decir, problemas de adición, transposición, omisión, sustitución e inversión en letras, sílabas o palabras. A continuación se presentan las sub- áreas que la conforman:

- Lectura en voz alta y en silencio de palabras y enunciados: Si el alumno lee de manera correcta, obtiene un punto por cada una de las palabras y enunciado.
- Lectura en voz alta y en silencio de textos: Si el alumno lee sin cometer errores cada uno de los renglones presentados en el cuadernillo se le asignará un punto.
- Comprensión de texto leído en voz alta y en silencio: Después de haber leído un breve cuento el alumno deberá de responder correctamente las preguntas que el evaluador realice; así como relacionar estímulos visuales

con la trama del cuento. Por cada respuesta correcta, se asigna un punto; además de identificar correctamente la escritura de palabras y enunciados.

Para preservar los datos obtenidos de las pruebas de evaluación escolar es importante que se realicen y apliquen de manera correcta, teniendo en cuenta los principios generales a los que está sujeto todo proceso evaluativo, así como las especificaciones de cada una de las pruebas a aplicar.

Con base en lo anterior, se recomienda atender a los siguientes puntos:

- 1) Como cualquier instrumento científico o herramienta de precisión, las baterías e instrumentos de evaluación deben ser seleccionadas, aplicadas y analizadas por un examinador calificado.
- 2) Uno de los requisitos más importantes es el evitar emergencias, por lo que se tiene que hacer esfuerzos especiales para anticiparlas e impedir las. Si el aplicador carece de experiencia en la aplicación de baterías e instrumentos de evaluación convendría que llevará a cabo sesiones de entrenamiento para que se familiarice con el material y actividades que incluye cada una de las pruebas.
- 3) Es imprescindible tomar en cuenta que tanto el proceder como los fines perseguidos están de acuerdo con las técnicas de evaluación.
- 4) Para el análisis e interpretación correcta de los resultados obtenidos es necesario tener conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 5) Al trabajar con alumnos de educación básica es recomendable que el aplicador considere factores especiales como la timidez ante los desconocidos, disposición a distraerse y el negativismo. Es por ello que se recomienda tener un estilo amistoso y relajado por parte del aplicador; los periodos de prueba deben ser breves y las tareas variadas e interesantes para el niño, de esta manera la aplicación del instrumento debe ser

presentada como un juego y al mismo tiempo deben ser motivados en un sentido de competencia por hacer un buen trabajo.

- 6) El aplicador deberá identificar las situaciones, intervenciones y/o técnicas de evaluación que pueden no ser aplicables o pueden requerir un ajuste en la aplicación o interpretación, debido a características de la persona, tales como el género, edad, raza, etnia, nacionalidad, religión, orientación sexual, discapacidad, idioma o estatus socioeconómico; así como las características del entorno donde se aplica la evaluación y/o intervención.

Al mencionar los puntos anteriores, queremos dejar en claro que la interpretación adecuada de los resultados que se obtienen en la aplicación de los instrumentos de evaluación, requiere de una comprensión absoluta de la prueba, del individuo que la presente y de las condiciones en que es aplicada. Sólo de esta manera los resultados podrán ayudarnos en la planificación de la intervención en el desempeño académico del alumno.

C. Otras fuentes de obtención de información

Una de las finalidades principales de la evaluación es la de analizar los procesos de aprendizaje, esto conlleva a una recolección de información útil o significativa durante de éste mismo.

Detectar los momentos en que aparecen dificultades en el aprendizaje o al saber cuales son las que favorecen en el aprendizaje ayuda a mejorar las condiciones de enseñanza ya que se condicionan a las necesidades de cada alumno.

Es por ello que es recomendable flexibilizar los criterios de evaluación así como los instrumentos que se apliquen. En algunos casos puede ser necesario introducir nuevas formas de evaluación tales como:

- La observación del trabajo de los alumnos. El docente puede anotar en un diario los hechos más significativos para considerarlo al momento de las planeaciones e intervenciones educativas.
- Análisis de los cuadernos. El cuaderno de clase del alumno es un instrumento de recogida de información muy útil para la evaluación continua, pues refleja el trabajo diario que realiza el alumno. Es preciso establecer criterios previos que faciliten la valoración de los estudiantes.
- Carpeta de trabajos. Especialmente en educación preescolar y básica, este es una herramienta de evaluación donde se pueden observar los progresos del alumno en su aprendizaje por medio del análisis de expresiones creativas, exámenes, composiciones, dibujos, tareas realizadas a lo largo del curso, etc.
- Participación durante actividades y juegos grupales, entrevistas, diálogos, entre otros.

Con la descripción de los elementos anteriores queremos resaltar la importancia de un enfoque holístico en la evaluación de los alumnos tanto de educación regular como aquellos de educación especial. Además todos los actores dentro del ámbito educativo deben estar conscientes de que la función principal de la evaluación no es calificar y segmentar a los estudiantes; por el contrario, debe ser tomada como una función pedagógica con objetivo de analizar los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como la detección de los obstáculos o problemáticas en el aprendizaje.

D. Formas de registro

A lo largo de este apartado se describirán las características de los registros de conducta más usados dentro del marco cognitivo conductual; específicamente en la atención a problemas de conducta y aprendizaje:

Registro anecdótico

Su objetivo es registrar los sucesos o acciones más importantes de un solo individuo y en una situación determinada. Se especifica el lugar, el sujeto o sujetos que participan y la actividad que se observará.

La desventaja de un registro anecdótico es que pueden perderse algunos detalles del ambiente por atender de cerca al sujeto observado.

Tabla 10. Ejemplo registro anecdótico.

Fecha: <u>14 de Enero de 2017</u>	Lugar: <u>Esc. Primaria "Colibrí"</u>
Sujeto: <u>Francisco P. L.</u>	Edad: <u>9 años</u>
Tipo de registro: <u>Anecdótico</u>	
Nombre del registrador: <u>Azucena Torrijos S.</u>	
Hora de inicio: <u>8:30 hrs.</u>	Hora de término: <u>8:38 hrs.</u>
Tiempo total de registro: <u>8 min.</u>	
Francisco se encuentra sentado en una mesa mientras pega unas ilustraciones en su cuaderno. Toma una imagen y dice: "Este es un caballo". Posteriormente toma otra imagen y dice "Este es un pez". Se acerca a él su compañera Adriana y le pregunta si le puede prestar por un momento el pegamento que está utilizando y lo toma. Francisco se levanta, se dirige a su compañera y la golpea en las manos, toma su pegamento y vuelve a su lugar. Adriana comienza a llorar y camina hacia donde se encuentra la maestra.	

A partir del ejemplo que se presenta se puede identificar la conducta de interés, las categorías conductuales en que se puede dividir, y aquellos eventos antecedentes y consecuentes que se relacionan con ella. Es importante destacar que al realizar el registro se debe describir el comportamiento sin interpretaciones por parte del observador.

Registro de ocurrencia continua

El observador registra la cantidad de veces que ocurre una conducta. Su objetivo es obtener la frecuencia del comportamiento en un determinado tiempo. En los datos de identificación se especifica el nombre del observado, fecha, hora, lugar, etc. La desventaja es que por su forma de registro no se especifica el momento preciso de la ejecución.

Ejemplo: Se llevó a cabo el registro del número de veces que el alumno siguió de manera correcta las instrucciones proporcionadas por la maestra. Se definió como seguimiento de instrucciones al momento en que el alumno emite la conducta proporcionada de manera verbal por parte de su maestra, en un plazo menor de 15 segundos. El código utilizado fue: “C” para el seguimiento de instrucciones de forma correcta, la letra “E” para el seguimiento parcial.

Tabla 11. *Ejemplo Registro de Ocurrencia Continua*

Fecha: <u>14 de Febrero de 2017</u>		Lugar: <u>Esc. Primaria “Colibrí”</u>	
Sujeto: <u>Ana R. H.</u>		Edad: <u>12 años</u>	
Tipo de registro: <u>Ocurrencia Continua</u>		Nombre del registrador: <u>Azucena Torrijos S.</u>	
Hora de inicio: <u>8:30 hrs.</u>		Hora de término: <u>8:45 hrs.</u>	
Tiempo total de registro: <u>15 min.</u>			
Descripción de la Instrucción	Respuesta	Total de respuesta	
		C	E
Saquen su cuaderno	C	2	4
Saquen su lápiz y colores	C		
Dejen de platicar	E		
No comas durante la clase	E		
Comiencen a escribir lo que les voy a dictar.	E		
Intercambien sus cuadernos con el compañero que se encuentra de su lado derecho	E		

Registro de intervalo o bloque temporal

Se registra la ocurrencia de las conductas en intervalos de tiempo, divididos en intervalos más pequeños y marcando en cada uno si ocurrió o no la conducta. Su objetivo es mostrar la duración y frecuencia relativa de una conducta y el momento preciso en que se presenta.

Ejemplo: Se registraron las conductas de gritar y golpear durante el receso, en una niña de 6 años de edad. Las conductas se registraron cada minuto, el cual fue

dividido en sub - intervalos de cinco segundos. Se utilizó el código “G” para la conducta de gritar y “P” para la conducta de golpear.

Tabla 12. *Ejemplo Registro de Intervalo o Bloque Temporal*

Fecha: <u>19 de Enero de 2017</u>						Lugar: <u>Esc. Primaria “Colibrí”</u>								
Sujeto: <u>Rosa Juárez R.</u>						Edad: <u>6 años</u>								
Tipo de registro: <u>Intervalo</u>						Nombre del registrador: <u>Mariana Rojas M.</u>								
Hora de inicio: <u>10:15 hrs.</u>						Hora de término: <u>10:20 hrs.</u>								
Tiempo total de registro: <u>5 min.</u>														
Minuto	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"	Total	
													G	P
1	G	G			P	P	G	G				G	5	2
2	P	P	G				G	G	G	G	P		5	3
3				G	G			P				G	3	1
4	G	G		P	G	G	G	P					5	2
5					G	G	G	G			P	G	5	1
Total	3	3	1	2	4	3	4	5	1	1	2	3	23	9

Al analizar los datos obtenidos del anterior registro, podemos saber la duración de cada conducta; y cual es la conducta que se presenta con mayor frecuencia.

Registro pla-check

Su objetivo es registrar sujetos y conductas simultáneas en ambientes determinados; generalmente se utiliza con la intención de saber el porcentaje de los sujetos que participan en las actividades planeadas. Este tipo de registro puede ser de tres clases:

Pla-check flash: El observador registra la cantidad de sujetos que están emitiendo la conducta blanco *al final* de cada subintervalo. Para obtener el porcentaje de la conducta del grupo, se multiplica el número de sujetos que emiten la conducta por 100 y se divide entre el número total de sujetos. *Ejemplo:* Se realizó un registro del número de alumnos que se encontraban utilizando el material didáctico durante la clase de Matemáticas. Se registraron 10 intervalos de 3 minutos, dando un total de 30 minutos:

Tabla 13. *Ejemplo Registro Pla-check*

Fecha: <u>10 de Noviembre de 2016</u>		Lugar: <u>Esc. Primaria "Colibrí"</u>								
Tipo de registro: <u>Pla-check flash</u>										
Nombre del registrador: <u>Azucena Torrijos S.</u>										
Hora de inicio: <u>9:05 hrs.</u>		Hora de término: <u>9:35 hrs.</u>								
Tiempo total de registro: <u>30 min.</u>										
	3'	6'	9'	12'	15'	18'	21'	24'	27'	30'
Total	20	20	19	20	18	20	20	20	19	20
Parcial	19	17	19	20	16	19	20	17	16	16
Porcentaje de Sujetos	95	85	100	100	88.8	95	100	85	84.2	80

Con base en lo observado en el registro anterior se pudo afirmar que la mayoría de los alumnos utilizaron el material didáctico durante la clase de Matemáticas.

Pla-check bloque

En este registro el observador divide el tiempo en subintervalos y observa durante *todo* el intervalo cuántos sujetos emiten la conducta y cuántos hay en total, y se obtiene el porcentaje de sujetos que emiten la(s) conducta(s) de interés. Ejemplo: A la maestra de 1° de Primaria le interesa saber en qué actividad recreativa participan más alumnos, para lo cual se llevó a cabo un registro de 30 minutos dividido en intervalos de 10 minutos. Las actividades que se registraron fueron: Actividades manuales, juegos de mesa, juegos con instrumentos musicales.

Tabla 14. *Ejemplo Registro Pla-check bloque*

Fecha: <u>13 de Diciembre de 2016</u>		Lugar: <u>Esc. Primaria "Colibrí"</u>	
Tipo de registro: <u>Pla-check bloque</u>			
Nombre del registrador: <u>Mariana Rojas M.</u>		Hora de término: <u>10:30 hrs.</u>	
Hora de inicio: <u>10:00 hrs.</u>			
Tiempo total de registro: <u>30 min.</u>			
	Actividades manuales	Juegos de mesa	Juegos con instrumentos musicales
Tiempo	10'	20'	30'
Total	23	23	23
Parcial	7	10	6
Porcentaje de Sujetos	30.4	43.4	26

Pla-check sucesivo

Se utiliza en caso de que el objetivo sea identificar específicamente quiénes son los sujetos que emiten la conducta. Para llevar a cabo este registro se le asigna a los sujetos un número, letra o bien por su propio nombre. En cada uno de los intervalos se registra a cada uno de los sujetos que están emitiendo la conducta de interés, de esta manera, se puede conocer el porcentaje de las personas que emitieron la conducta y quiénes la ejecutaron. *Ejemplo:* En una primaria se presentaron problemas de agresión en un grupo. Se identificaron 3 alumnos considerados como conflictivos y a los cuales se les observó durante 10 minutos en intervalos 1'. Después de definirse la conducta de golpear como el objetivo de observación, se estableció como código el símbolo "+" cuando ésta se emitió la "0" para señalar su ausencia. El registro obtenido es el siguiente:

Tabla 15. *Ejemplo Registro Pla- check sucesivo*

Fecha: <u>10 de Enero de 2016</u> Lugar: <u>Esc. Primaria "Colibrí"</u> Sujetos: <u>3 alumnos de 3 "B"</u> Edad promedio: <u>8 años</u> Tipo de registro: <u>Pla-check sucesivo</u> Nombre del registrador: <u>Azucena Torrijos S.</u> Hora de inicio: <u>10:05 hrs.</u> Hora de término: <u>10:15 hrs.</u> Tiempo total de registro: <u>10 min.</u>												
Sujetos	1'	2'	3'	4'	5'	6'	7'	8'	9'	10'	Total	%
1	+	+	0	+	0	+	+	+	0	0	6	60
2	0	0	0	+	+	+	0	+	0	0	4	40
3	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	90

El registro mostró que todos los alumnos emitieron la conducta de golpear, además permitió identificar al sujeto 3 como el alumno que más golpea, ya que durante en el 90% de los intervalos registrados mostró la conducta.

Registro de duración

Como su nombre lo indica, el objetivo del registro es mostrar el tiempo entre el inicio y final de una respuesta. La desventaja de este registro depende totalmente de la atención que demande la conducta a registrar.

Ejemplo: El objetivo de la observación fue determinar la duración de los episodios de rabietas emitidos por un niño de 7 años. Para ello se registró el tiempo a partir de que el niño comenzaba a llorar hasta que se mostrara calmado.

El registro lo llevo a cabo la madre del niño y se presenta a continuación:

Tabla 16. *Ejemplo Registro de duración*

Fecha: del <u>20 al 22 de Diciembre de 2016</u>				
Sujetos: <u>Raúl Domínguez R.</u> Edad promedio: <u>7 años</u>				
Tipo de registro: <u>Duración</u>				
Nombre del registrador: <u>Laura Rosales M.</u>				
Fecha	Frecuencia	Hora de inicio	Hora de término	Duración
Martes 20	3	12:00	12:08	8 min.
		16:45	17:05	20 min.
		21:05	21:32	27 min.
Total				55 min.
Miércoles 21	5	9:30	9:48	18 min.
		12:40	13:00	20 min.
		16:30	16:42	12 min.
		19:00	19:25	25 min.
		21:15	21:50	35 min.
Total				1h,50 min
Jueves 22	4	10:05	10:10	5 min.
		15:20	15:35	15min.
		18:45	19:15	30 min.
		21:05	21:35	30 min
Total				1h, 20 min.

Este registro permite identificar además de la duración de las rabietas por día, la frecuencia; así como la hora exacta en que se presentaba y terminaba cada uno de los episodios. Aunado a los datos que se proporcionaron en el anterior registro, también se pueden agregar los eventos antecedentes y consecuentes que se presentaban.

Registro de estímulo respuesta

Se registran los eventos que anteceden (A) a la conducta meta (Cm). Su objetivo es determinar los eventos que aumentan la probabilidad (P) de ocurrencia de una conducta meta, a través de la siguiente fórmula:

$$P = \frac{\text{Número de veces que se presenta la conducta meta}}{\text{Número de veces que se presenta la conducta meta}}$$

(A) Número de veces que se presenta el antecedente

De la anterior manera, se logra identificar los eventos que simplemente son antecedentes y aquellos que controlan eventos conductuales.

Ejemplo: La maestra de 2° de Primaria ha observado interacciones agresivas entre dos alumnos, por lo cual se le pidió especificar el problema. Ella respondió que uno de los alumnos (Carlos) era el que usualmente iniciaba la pelea; pues Emilio se quejaba constantemente de que él lo molestaba. Para determinar si el “molestar” de Carlos era un antecedente de la conducta meta (conductas de agresividad física por parte de Emilio) se le pidió a la docente llevar a cabo una observación en donde registró las veces que Emilio le pegó a Carlos, así como el número de veces que Carlos molestó a Emilio.

Tabla 17. *Ejemplo Registro de Estímulo Respuesta*

Fecha: <u>08 de Febrero de 2017</u>		Lugar: <u>Esc. Primaria “Colibrí”</u>
Sujetos: <u>Emilio y Carlos</u>		Edad: <u>Promedio 7.07 y 7.02 años</u>
Tipo de registro: <u>E-R</u>		Nombre del registrador: <u>Mariana Rojas M.</u>
Hora de inicio: <u>10:00hrs.</u>		Hora de término: <u>10:45 hrs.</u>
Tiempo total de registro: <u>45 min.</u>		
Números de eventos	Antecedente (Carlos molesta Emilio)	Conducta meta (Emilio le pega a Carlos)
1	Sí	Sí
2	Sí	Sí
3	Sí	No
4	Sí	Sí
5	Sí	No
6	Sí	Sí
7	No	Sí
8	Sí	Sí

Con base en el anterior registro, se encontró que de las 7 veces que molestó Carlos a Emilio, en 5 ocasiones Emilio golpeó a Carlos:

$$P = \frac{5}{10} = .71$$

Es decir, la probabilidad de la relación entre molestar y golpear es de .71; donde la probabilidad máxima es de 1. Entre más cercano se encuentre el valor a 1, mayor relación existe entre dichos eventos.

Definidos el qué, cómo, con qué y en qué momento se evaluará, el siguiente paso es la intervención apoyados en las técnicas de modificación conductual. En esta parte del proceso debe iniciar la interacción escuela - familia, pues será de mucho apoyo para reorganizar y reaprender las conductas problemáticas. En el siguiente apartado se hablará con mayor detalle de esto.

E. Formas de Intervención

El objetivo de cualquiera de las formas de registro y de obtención de información, siempre será realizar un programa de intervención adecuado a cada persona; como se ha remarcado en la elaboración de este manual. En este punto del trabajo, es cuando todos los actores educativos deben recurrir a sus conocimientos teóricos, experiencias y evidencias de trabajo para personalizar y potenciar las actividades y técnicas empleadas en cada uno de los niños.

Para iniciar con las recomendaciones de intervención hay que tener presente que, los problemas específicos de aprendizaje y los problemas de conducta responden a causas diferentes y por lo tanto así deben tratarse; independientemente de cuál sea nuestra formación o inclinación teórica. Además, éstas recomendaciones de ninguna manera deben tomarse como un instructivo carente de flexibilidad; más bien como una guía de pasos que deben llenarse y llevarse a cabo de acuerdo a las características de cada individuo.

1. Los Problemas de Conducta

La escuela y la familia serán los contextos fundamentales durante nuestro proceso de aprendizaje; además de que la participación de todos los actores dentro de éstos contextos, modifican nuestro comportamiento de manera determinante con la adquisición de conductas que no habíamos aprendido hasta ese momento, o la modificación y/o eliminación de otros comportamientos que se consideran inadecuadas y que nos perjudican a nosotros y a los demás. En estas situaciones participan dos variables: nuestra propia conducta y por otro lado las conductas de los demás; es decir, la reacción de éstos ante lo que hacemos. Con base en ello, Álvarez, et. al. (1990; citado en Castell, 2013), establecen algunas leyes:

- A. Toda conducta que va seguida de una recompensa tiende a repetirse en el futuro.
- B. Cuando una conducta no obtiene recompensa alguna, desaparece o se extingue.
- C. Muchas conductas las aprendemos por observación, imitando lo que vemos hacer de otras personas.

Estas leyes, reafirman la importancia de las interacciones dentro de la escuela y la familia, pues es a través de la imitación, las recompensas o castigos como se instauran las conductas en todas las personas, niños y adultos.

Es sobre esta línea de aprendizaje, donde encontramos la terapia cognitivo conductual, en concreto el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el aprendizaje social; que ampliadas en épocas recientes, tienen el objetivo es instaurar, mantener, cambiar o suprimir conductas, asumiendo que están moldeadas por contingencias ambientales inadecuadas.

Se parte del supuesto de que tanto la conducta normal como la “anormal” o “desviada” se adquieren según las leyes del aprendizaje y por tanto, con base en esas mismas leyes pueden ser modificadas. Si se ha producido un mal aprendizaje, el tratamiento consistirá en reaprender bien lo que se ha aprendido mal (Rodas, Sarmiento & Vega, 2012). Y es aquí en donde encontramos la convergencia de toda

la teoría con nuestra práctica educativa, pues se transforma la idea de que las conductas que los niños presentan en el aula son permanentes y se inicia el proceso de cambio, reaprendiendo hábitos, procesos y tiempos que resulten funcionales dentro del salón de clases y que; además, se generalicen al hogar.

En la modificación conductual dentro del aula el maestro es el agente más importante que interviene en este cambio, ya que formalmente, se dedica a la enseñanza de habilidades académicas y sociales tomando como referencia su entorno sociocultural así como los factores de éxito para el bienestar presente y futuro del individuo (Castell, 2013). A continuación se describen de manera breve algunas de las técnicas usadas para el establecimiento de conductas:

- Estrategias para el establecimiento de conductas nuevas:

a. Modelamiento/Imitación: esta técnica recibe el nombre de modelamiento porque utiliza a una persona para que actúe como modelo de la conducta que se quiere enseñar.

b. Moldeamiento: esta técnica se utiliza para enseñarle a un niño algo demasiado complejo para él. Se puede definir como el desarrollo de una nueva conducta mediante el reforzamiento sucesivo de las aproximaciones más parecidas a la conducta final o meta y la extinción de las respuestas que son muy distintas a dichas conductas metas.

- Estrategias para incrementar conductas adecuadas:

a. Reforzamiento positivo: consiste en reforzar al niño con algo que le guste (expresiones de agrado, recompensas materiales, etc.), inmediatamente después de que realice el comportamiento que se quiere establecer en el niño.

b. Principio de Premack: esta técnica radica en asociar una actividad desagradable, es decir que no le guste mucho realizar al niño, con otra agradable. Teniendo en cuenta que la actividad que se seleccione como refuerzo sea realmente atrayente para los niños, dejando claro que sólo podrán

realizarla si en un primer momento han hecho aquello que se les había ordenado anteriormente.

- Estrategias para reducir y extinguir conductas inadecuadas:

a. Tiempo fuera o aislamiento: esta técnica consiste en aislar al niño durante un período de tiempo de las actividades que estaba realizando y de sus compañeros con los que estaba en ese momento, además de privarlos de obtener ninguna clase de refuerzos, de manera que se le prive de los posibles refuerzos ambientales que pueden mantener su comportamiento. Se debe tener en cuenta a la hora de poner en práctica esta técnica que el tiempo de aislamiento no puede superar los diez minutos. Cuando haya pasado el tiempo de aislamiento, hay que acudir a buscar al niño y proponerle actividades más positivas.

b. Costo de respuesta: esta técnica se basa en la pérdida de un estímulo positivo cada vez que surja una conducta errónea. Es importante que las acciones positivas que se impidan tengan un considerable valor para el niño. Además los refuerzos retirados deben ser repetitivos para poder aplicar constantemente la técnica. Hay que tener en cuenta que sólo se considerará costo de respuesta cuando la consecuencia negativa haya sido precisada de forma concisa y por adelantado.

c. Técnica de saciedad: esta técnica consiste en obligar a realizar al niño el comportamiento inadecuado que para él es tentador, con tal frecuencia que ésta acabe por agotarlo o no resultar llamativo.

d. Castigo: el castigo se fundamenta en mostrar al niño una situación desagradable después de una conducta inadecuada de éste; se debe utilizar sólo en aquellas situaciones en las que el comportamiento sea principalmente dañino para los demás o para él mismo, y se debe impedir utilizar castigos físicos o emocionales fuertes o excesivos, debido a que podrían estimular respuestas emocionales de ansiedad y miedo en el niño. Es importante que el

castigo sea aplicado inmediatamente después del comportamiento disruptivo para que de eficacia.

e. Extinción: esta técnica consiste en ignorar completamente la conducta no deseada que un niño realice.

f. Economía de fichas: es un programa de refuerzo sistemático donde se premia con esta técnica consiste en intercambiar una serie de fichas (fichas, pegatinas, puntos,...) cuando se presentan conductas deseadas. Hay que tener en cuenta que para llevar a cabo esta técnica con éxito es necesario que las reglas de este “juego” queden muy claras antes de empezar con él. Las fichas ganadas pueden cambiar por alimentos, actividades o privilegios.

Los resultados solamente podrán ser valorados tras una aplicación sistemática y constante. Estas últimas características se vuelven el verdadero reto a cumplir por parte de profesores y padres de familia, pues llevar a cabo las técnicas con un carácter sistemático dentro del salón de clases y además, continuar con las mismas condiciones de tiempo, de respuesta y consecuencias en casa; lleva mucho tiempo y compromiso.

Ahora bien, alcanzados los resultados esperados y establecida la conducta apropiada en la escuela y en la casa, se debe retirar paulatinamente el programa de intervención, para que las consecuencias naturales del medio en que habitualmente se lleva a cabo la conducta, el apoyo natural de quienes le rodean y los reforzadores intrínsecos del niño, la mantengan en el futuro.

La implementación de estas técnicas y sobre todo el éxito al que se llegue, dependerá únicamente de seguir las indicaciones y aplicar las contingencias al pie de la letra. Esto, no quiere decir para nada, que al primer error o indicio de que las cosas no están cambiando o mejorando se deba desechar una técnica y cambiar por otra; más bien, significa que se requiere de un mayor control y compromiso para lograr dicho cambio.

2. Problemas Específicos de Aprendizaje

Las principales recomendaciones que se describirán a continuación, se harán basados en las técnicas de modificación conductual, las cuales deben elegirse de acuerdo a los variados resultados obtenidos de cada evaluación. Como apoyo a la comprensión del inventario, se muestran los resultados de *María* y cada una de las partes de los registros de su evaluación. En primer lugar, haremos algunas recomendaciones de intervención con el Inventario de Ejecución Académica y posteriormente, con el Inventario de Habilidades Básicas.

Inventario de Ejecución Académica (IDEA)

El Inventario de Ejecución Académica evalúa tres grandes áreas: Lectura, Escritura y Matemáticas. El objetivo de este apartado es describir la manera de obtener el perfil de resultados y cuáles son las recomendaciones para intervenir si es que se encuentran problemas de Aprendizaje o de Bajo rendimiento.

Como se ha mencionado ya, el IDEA cuenta con hojas de registro en donde se anota el desempeño del evaluado y posteriormente se detecta y registra los errores en cada área (escritura, lectura, matemáticas) y subárea (dictado, copia, sumas, restas, etc.). Además, tiene una sección en la que se registra el número total de ejercicios probados y el número de ejercicios correctos.

Cuando el psicólogo o aplicador cuenta con los productos permanentes y las hojas de registro llenas, es momento de acomodar los datos y números para determinar cuál es la situación de cada niño (Ver figura 1)

ESCRITURA		SEGUNDO GRADO	
I. COPIA Y COMPRENSION (#RC) (%RC)		2. ASOCIA ENUNCIADOS (#RC) (%RC)	
1.- COPIA ENUNCIADOS (4) (2) (50%)		Lourdes... ✓	Ella... ✓
Lourdes... ✓	Ella... ✓	Irma... ✓	Laura... ✓
Irma... ✗	Laura... ✗		
3.- COPIA UN TEXTO ✓ (6) (6) (100)			
4.- COMPRENDE TEXTO ✓ (6) (9) (66)			
a) Asocia con dibujo (1) ✓			
b) Responde preguntas (5) 3			
1. ¿Quién le preparó la fiesta a Zoila?	Sumama	2. ¿Qué le regalaron sus amigos?	Un juguete
3. ¿Qué forma tenía la piñata?	Muñeca	4. ¿Qué comieron en la fiesta?	Pastel
5. ¿Qué título le pondrías a este cuento?	"El cumpleaños de Zoila"		
		SUBTOTAL (20) (16) (80%)	

Figura 1. Ejemplo de registros del Inventario de Ejecución Académica

Los ejercicios son calificados de acuerdo a los siguientes criterios, siendo diferentes en cada una de las áreas; esto permitirá al aplicador conocer qué procesos son más complicados para el niño, o que parte del proceso está afectada y dificulta el desempeño óptimo:

- Errores en escritura: Sustitución ortográfica (OO), Omisión ortográfica (OO), Omisión ortográfica (OA), Omisión de signos de puntuación (OSP), Sustitución de Mayúsculas y Minúsculas (SMm) y Separación incorrecta de Sílabas (SIS).

- Errores de Matemáticas: No conserva el lugar de la columna, Olvida "llevar", Olvida sumar números en la columna, Suma en forma independiente una o más columnas, Suma en lugar de restar, Desconoce el valor del cero en el minuendo, Errores debidos a deficiente manejo de tablas de multiplicar, Errores en divisiones inexactas, etc.

- Errores en lectura: Adición (A), transposición (T), omisión (O), sustitución (S), e inversión (I) en letras, sílabas o palabras.

Después de las hojas de registro, el IDEA incluye dos hojas de integración de datos, en donde se coloca además de los porcentajes de respuestas correctas (Ver figura 2), la frecuencia de los errores en el desempeño de cada niño (Ver figura 3). Los porcentajes son el primer dato que tenemos que observar para conocer el desempeño de los evaluados en cada área, si en una o varias de las áreas se obtienen porcentajes menores a 80%, se habla de un área de oportunidad.

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003

HOJAS DE INTEGRACION DE DATOS

SEGUNDO GRADO

ESCRITURA				DICTADO Y COMPRENSION				REDACCION			
COPIA Y COMPRENSION											
REACTIVOS	P.MX	#RC	%RC	REACTIVOS	P. MX	#RC	%RC	REACTIVOS	P. MX	#RC	%RC
1. Copia enunciados	4	2	50%	1. Dic. enunciados	4	0	0	a) Legibilidad	1	1	100
2. Asocia enunciados	4	4	100	2. Asoc. enunciados	4	4	100	b) Tipo de texto	6	1	
3. Copia texto.	6	6	100	3. Dict. Texto	7	0	0	c) Extensión	4	2	
4.a) Comp. Tx. Asoc.	1	1	100	4.a) Comp. Tx. Asoc.	1	1	100	d) Nivel sintáctico	8	2	
4.b) Comp. Tx. Preg.	5	3	60	4.b) Comp. Tx. Preg.	6	6	100	e) Coherencia	5	3	
SUB-TOTAL	20	16	80	SUB-TOTAL	22	11	50%	f) Convencional.	3	2	
								SUB-TOTAL	27	11	40%

TOTAL ABSOLUTO = (69) #RC= 38 %RC= 55%

Figura 2. Ejemplo de integración de datos.

CUADROS DE FRECUENCIA DE ERRORES

REGLA	SO	OO	OA	OSP	SMm	SIS	OTROS	TOTAL
Copia					2			2
Dictado	6	1	4		2			11
Redacc.	1	1	4			1		3
TOTAL	7	2	4		4	1		18

ESPEC.	A	T	Q	S	I	U	OTROS	TOTAL
Copia								
Dictado						3		3
Redacc.			2		1			3
TOTAL			2		1	3		6

Figura 3. Ejemplo de cuadro de Frecuencia de Errores.

Por último, es preciso que el evaluador y los padres de familia, presten atención a las observaciones hechas durante la aplicación del IDEA; ya que en la mayoría de las ocasiones contienen datos importantes sobre la conducta o la manera de resolver los ejercicios y problemas del instrumento.

Hasta este paso, se tiene la información completa para empezar a formular la intervención, el Manual de Aplicador de éste instrumento propone dos posibles problemáticas de acuerdo a los porcentajes de cada área: Los problemas de Bajo Rendimiento y los Problemas de Aprendizaje.

- Problemas de Bajo rendimiento

El porcentaje para pensar en una intervención debe ser igual o menor al 80%. Se habla de problemas de bajo rendimiento cuando los aciertos disminuyen a medida que la complejidad de los ejercicios aumenta. A continuación los pasos recomendados para intervenir:

1. *Determinar el área o áreas prioritarias para empezar por ahí.* En el caso de los problemas de bajo rendimiento pueden existir variaciones entre las tres áreas; por ejemplo: En Matemáticas 60%, en Lectura 46% y en Escritura 75%. Si esto sucede, es necesario intervenir en las tres áreas, pero poniendo especial prioridad en la más baja.

2. *Analizar los cuadros de frecuencia de errores y aciertos.* El orden en que son presentados los ejercicios del IDEA es de menor a mayor complejidad, por lo que al revisar los aciertos de los niños evaluados, es posible determinar cuáles son los procesos y/o conceptos que impiden un desempeño mejor.

3. *Determinar las habilidades y conocimientos con los que cada niño ya cuenta y;* a partir de ello realizar un programa de intervención que cubra los siguientes posibles puntos:

- a) Que el niño no haya sido sometido a esos conocimientos.
- b) Que las instrucciones dadas para esos conocimientos se hayan presentado de manera deficiente.
- c) Que el niño presente dificultades para comprender los conceptos utilizados en cada instrucción.

- Problemas de Aprendizaje

También existe la posibilidad de que se trate de problemas de aprendizaje y se detectan cuando, los aciertos aumentan a medida que aumentan la complejidad de los ejercicios; es decir, los niños muestran mejor desempeño en los ejercicios más

difíciles que en los más simples. En esta ocasión se recomienda seguir los pasos 1, 2 y 3 del apartado anterior y además:

4. *Repasar las anotaciones u observaciones del aplicador*; pues a partir de ello se pueden determinar las acciones que omite o agrega el alumno a la hora de resolver cada ejercicio.

5. *Profundizar la evaluación en las áreas deficientes*. A manera de complemento, pueden evaluarse más áreas; siempre a consideración de las observaciones del evaluador; tales como evaluación de lenguaje, motricidad, discriminación, seguimiento de instrucciones, etc.

6. Apoyar el programa de evaluación en los ejercicios del IDEA. El aumento de complejidad gradual que maneja el inventario y la tabla de concentración de errores, permite realizar un programa de intervención que tenga fortalezas en donde se registre el mejor desempeño.

En el caso presentado a lo largo de la presentación del IDEA, se llegó a la conclusión de que se trata de un caso de *problemas de aprendizaje*; por lo que la manera de intervenir podría ser la siguiente:

1. *Determinar el área o áreas prioritarias para que sea el punto de partida de la intervención.*

De acuerdo con las gráficas de integración final de *María*, los porcentajes más bajos se encuentran en las áreas de Escritura y Matemáticas; específicamente los siguientes temas (Ver figura 4):

- Escritura: Copia y comprensión, Dictado y comprensión y Redacción
- Matemáticas: Sistema decimal, Operaciones y Solución de problemas.

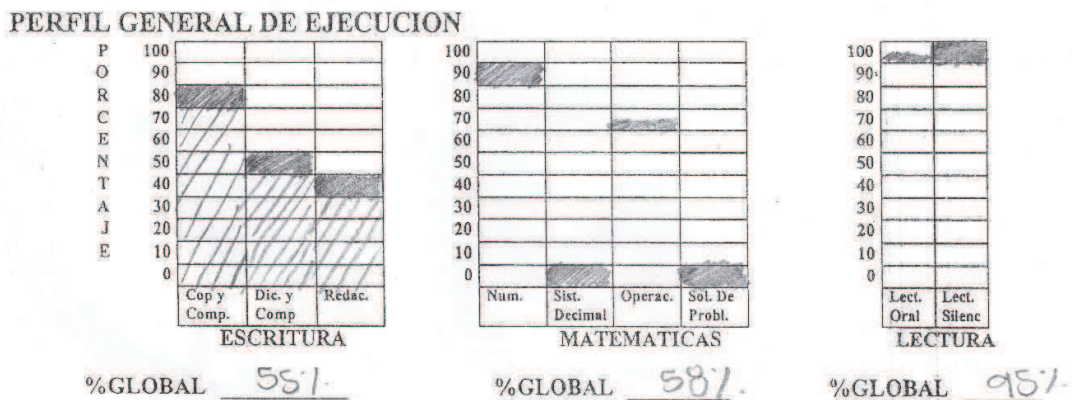


Figura 4. Ejemplo de Perfil General de Ejecución

2. Analizar los cuadros de frecuencia de errores y aciertos.

Al revisar los principales errores cometidos por *María*, se encuentran los siguientes (Ver figura 3):

CUADROS DE FRECUENCIA DE ERRORES

REGLA	SO	OO	OA	OSP	SMm	SIS	OTROS	TOTAL
Copia					2			2
Dictado	6	1	4		2			11
Redacc.	1	1				1		3
TOTAL	7	2	4		4	1		18

ESPEC.	A	T	Q	S	I	U	OTROS	TOTAL
Copia								
Dictado						3		3
Redacc.		2		1				3
TOTAL		2		1	3			6

Figura 5. Ejemplo de cuadro de Frecuencia de Errores.

3. Determinar las habilidades y conocimientos con los que cada niño ya cuenta.

En las gráficas del desempeño de *María*, existen también áreas en donde se observan porcentajes mayores al 80%, estas áreas son (Ver Imagen 3):

- Escritura: Asociaciones visuales con textos, copia de textos, comprensión de textos en preguntas, Legibilidad.

- Matemáticas: Identificación de números, sumas y multiplicaciones.

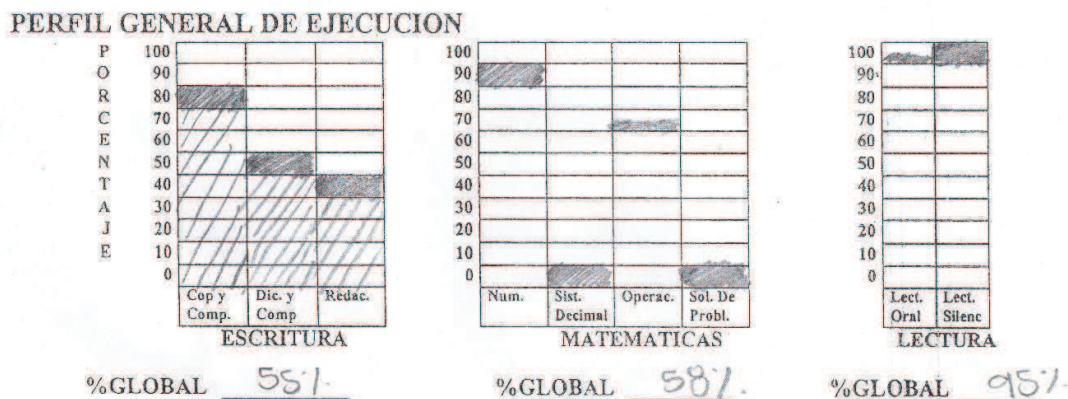


Figura 6. Ejemplo de Perfil General de Ejecución

4. Repasar las anotaciones u observaciones del aplicador.

Después de corroborar las observaciones y la entrevista con los padres y/o cuidadores de María, se determinó que ella ha estado *bajo instrucciones deficientes*.

5. Profundizar la evaluación en las áreas deficientes.

En el caso de *María* no es necesario profundizar la evaluación en ningún área.

6. Apoyar el programa de evaluación en los ejercicios del IDEA.

Ya que el contenido del IDEA ha sido creado con complejidad creciente, es un buen instrumento para partir de él y realizar un programa de intervención de acuerdo a las necesidades de María. Ya que conocemos cuáles son los conocimientos y fortalezas de esta niña evaluada, pueden plantearse objetivos de acuerdo a los temas del IDEA (Ver tabla No. 6):

De acuerdo a las gráficas y tablas mostradas anteriormente, se ejemplificará la intervención de María en el área de Escritura. Así, el primer paso para desarrollar el programa de intervención es definir el objetivo general y los objetivos específicos:

6.1 Objetivo general:

En el área de escritura y sus subáreas a) copia, b) dictado y c) Redacción, María obtendrá un porcentaje de ejecución mayor a 80%, 50% y 40%; respectivamente.

Tema o Subcategoría	% obtenido en la primera evaluación IDEA	Área más deficiente	Área más óptima	Objetivo
Copia y Comprensión	80%	Copia de enunciados	Asociaciones visuales	María copiará palabras, enunciados y textos colocando signos de puntuación, con ortografía correcta y separando las sílabas adecuadamente, apoyada en juegos y técnicas de asociación visual.
Dictado y comprensión	50%	Dictado	Asociaciones visuales	María discriminará grafías que son similares en trazo y sonidos con apoyo de juegos, técnicas y ejercicios basados en la asociación visual.
Redacción	40%	Extensión. Sintaxis. Coherencia.	Legibilidad	María redactará textos de extensión media, correcta sintaxis y coherencia.

El desarrollo de los objetivos específicos de cada área, dependerá de los materiales, frecuencia de las sesiones y el apoyo que puedan proporcionar los actores educativos.

Inventario de Habilidades Básicas (IHB)

Tomando en cuenta que la población a la que está dirigida este manual es muy diversa y es difícil que el instrumento se ajuste a cada uno de los niños, puesto que

encontramos todo tipo de estilos de crianza y estilos de aprendizaje, se ha propuesto el uso del Inventario de Habilidades Básicas. Como su nombre lo dice, el IHB monitorea las habilidades básicas necesarias para la adquisición de lectura, escritura y matemáticas; entre otros. A pesar de que está diseñado para evaluar a niños de entre 3 y 5 años; no se descarta la posibilidad de emplearse en edades más avanzadas si se requiere.

Hemos mencionado ya sus principales áreas de interés, pero no la manera en la que explica los resultados. La importancia de conocer cómo es el perfil de resultados del IHB, radica en la necesidad de usar tal instrumento ante casos en donde los porcentajes y observaciones obtenidas en el IDEA, muestren un desarrollo con retardos importantes. Es importante destacar que aunque el perfil de resultados del IHB muestra las cuatro áreas, no necesariamente deben evaluarse todas en los usuarios; puede aplicarse solamente la visomotriz, la de comunicación o la personal-social.

Ahora bien, el IHB como en la explicación del IDEA, en el IHB se mostrarán los resultados de *José* para ejemplificar y explicar mejor su uso. Este inventario posee un anexo en donde se encuentran los registros de cada una de las áreas. En la parte inicial de cada una de ellas es posible registrar el número de habilidades totales, el número de habilidades probadas y el número de habilidades acertadas, cómo se muestra en la imagen (Ver figura 5):

169

HOJA DE REGISTRO 3.2

ÁREA: COORDINACIÓN VISOMOTRIZ		SUBÁREA: COORDINACIÓN MOTORA FINA
PUNTUACIÓN MÁXIMA S-A <u>79</u>	NÚM. HABILIDADES PROBADAS S-A <u>68</u>	
NÚM. RESPUESTAS CORRECTAS S-A <u>41</u>	PORCENTAJE EJECUCIÓN CORRECTA S-A <u>60%</u>	

Figura 7. Ejemplo de registro de Habilidades Probadas.

Después de los registros de todas las áreas, se encuentran las tablas finales en donde se vacían los porcentajes finales y se grafica el nivel de desarrollo de cada niño (Ver figura 7):

Áreas	Subáreas	Primera evaluación			Segunda evaluación			Tercera evaluación			
		Puntuación máxima	Núm. de habilidades probadas	Núm. de respuestas correctas	Porcentaje de ejecuc.	Núm. de habilidades probadas	Núm. de respuestas correctas	Porcentaje de ejecuc.	Núm. de habilidades probadas	Núm. de respuestas correctas	Porcentaje de ejecuc.
Básica	Atención	28	28	28	100						
	Seg. Instruc.	19	14	11	78.5						
	Imitación	20	3	2	66						
	Discriminac.	105	100	80	80						
	Total	172	195	121	83%						
Visomotriz	C. Mot. Gruesa	80	61	54	88						
	C. Mot. Fina	79	68	91	60						
	Total	159	129	95	73.6%						
Personal social	Autocuidado	55	41	19	46						
	Socializac.	32	31	18	58%						
	Total	87	72	37	51.3						
Comunicación	C. Voc-Gest.	182	182	172	94%						
	C. Verb-Voc.	36	36	19	52%						
	Articulac.	90	90	38	42						
	Total	308	308	229	74%						
Total Absoluto	726	654	482	73%							

Figura 7. Ejemplo de tabla de Porcentajes por área.

También, se encuentra el formato para graficar dichos porcentajes (Ver figura 8):

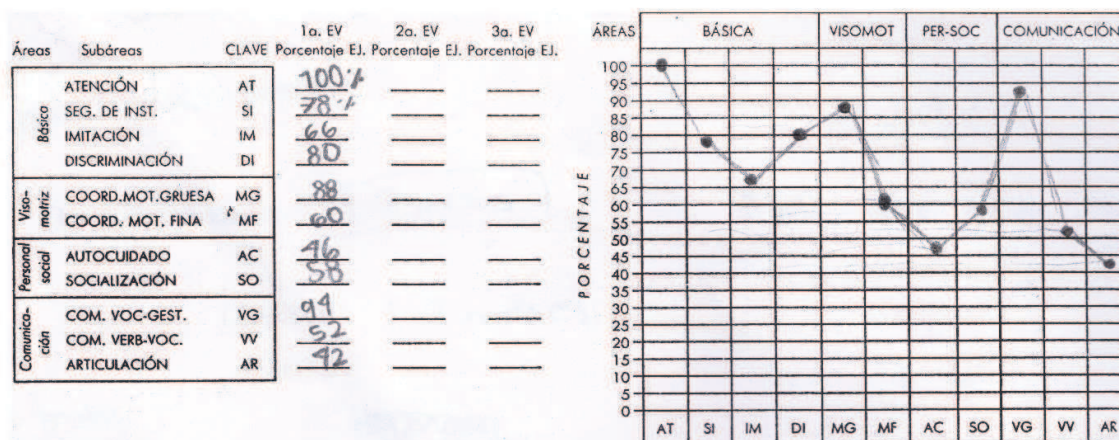


Figura 8. . Ejemplo de Gráfica de Porcentaje de Ejecución Correcta por área.

Cuando se tienen los porcentajes y las gráficas correspondientes a cada área, se cuenta ya con una representación visual de cada subárea y/o categoría en la que es posible señalar la más deficiente. En la figura 7. se muestra un ejemplo de la evaluación con el IHB, sus porcentajes y principales áreas de oportunidad; determinadas por los porcentajes que se encuentran en 80% o más bajos.

Una vez finalizada la evaluación, debe realizarse una entrevista con los papás de cada niño para compartir información; ellos comentarán sobre el desarrollo orgánico, social y académico de sus hijos y el psicólogo les explicará los resultados obtenidos luego de la evaluación. La finalidad es dar a conocer las áreas en las que se recomienda la intervención del psicólogo, de los padres y personas allegadas al niño.

Continuando con el ejemplo, enseguida haremos algunas recomendaciones a manera de guía para realizar un programa de intervención; recalcando de nueva cuenta, que se trata de sugerencias de pasos a seguir para mejorar la adquisición de Habilidades Básicas.

De acuerdo a los porcentajes de las tablas anteriores, las áreas con mayor deficiencia son las siguientes

Área Básica

- Seguimiento de Instrucciones (78.5%)
- Imitación (66%)
- Discriminación (80%)

Área Visomotriz

- Motricidad fina (60%)

Área personal- social

- Autocuidado (46%)
- Socialización (58%)

Área de Comunicación

- Verbal - Vocal (52%)
- Articulación (42%)

Así, el primer paso para intervenir será:

1. *Detectar los porcentajes más bajos en las áreas evaluadas.*

Al igual que con las actividades que se realizan para evaluación, se recomienda que las actividades de intervención sean elegidas de acuerdo a las características de cada niño y además, estén en función de las técnicas de modificación conductual. Por ejemplo, en el caso del área de Visomotriz, la subárea de conducta motora fina muestra un porcentaje de 60%. Por tanto, ésta área se ha vuelto un área de oportunidad en la que, si no se interviene puede desembocar en problemas de escritura, por los movimientos y destrezas que involucra.

2. *Revisar las hojas de registro de la evaluación; para conocer cuáles fueron las habilidades o los procesos que se ven mermados en los niños evaluados.* En el caso de José, las categorías de habilidades probadas que presentan menos aciertos son las de Movimientos Precisos y Preescritura (Ver figura 9).

HOJA DE REGISTRO 3.2

ÁREA: COORDINACIÓN VISOMOTRIZ PUNTUACIÓN MÁXIMA S-A 79 NÚM. HABILIDADES PROBADAS S-A 68 SUBÁREA: COORDINACIÓN MOTORA FINA
 NÚM. RESPUESTAS CORRECTAS S-A 41 PORCENTAJE EJECUCIÓN CORRECTA S-A 60%

A. Actividades integrales	P.M.	Observaciones	D. Preescritura	P.M.
1. Abre o cierra frasco 2. Inserta palillos 3. Sirve agua 4. Hace palitos plast. 5. Usa sacapuntas 6. Borra 7. Forma torre 8. Pega recortes 9. Forma collar 10. Recorta figura	1 (X) 1 (X) 1 (X) 1 (X) 1 (X) 1 (X) 1 (X) 1 (X) 1 (X) 1 (X)		1. Ilumina a) toma lápiz b) garabatea c) trazo uniforme d) contorno e) rellenado 2. Copia a) b) c) d) e) f) g) h) i) j) 3. Traza entre líneas a) b) c) d) e) f) g) 4. Remarca a) b) c) d) e) 5. Une puntos a) b) c) d) e)	5 (X) 10 (X) 7 (X) 5 (X) 5 (X)
Puntuación Máxima Categoría Núm. Habilidades Probadas Núm. Respuestas Correctas Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	10 10 4 60%			
Observaciones		C. Movimientos básicos	P.M.	
		1. Manipula a) pelota b) cubo c) vaso 2. Manipula a) pijas b) palillos c) recortes 3. Manipula a) matraca b) teléfono c) tuerca y tornillo 4. Toma objetos a) frente a 10 cm b) frente a 60 cm c) lado derecho d) lado izquierdo 5. Coloca objetos a) dados b) pijas c) pañuelo 6. Extrae objetos a) dados b) pijas c) pañuelo 7. Presiona objetos a) muñeco b) pegamento c) timbre	3 (X) 3 (X) 3 (X) 4 (X) 3 (X) 3 (X) 3 (X)	
		Puntuación Máxima Categoría Núm. Habilidades Probadas Núm. Respuestas Correctas Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	22 13 9 69%	
Observaciones				
		Puntuación Máxima Categoría Núm. Habilidades Probadas Núm. Respuestas Correctas Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	32 32 28 96.2%	
Observaciones				
		Puntuación Máxima Categoría Núm. Habilidades Probadas Núm. Respuestas Correctas Porcentaje Ejecución Correcta Categoría	15 15 11 73%	

Figura 9. Ejemplo de tabla de registro de área Visomotriz.

Cuando tenemos claro en qué parte del proceso se están cometiendo errores, omitiendo o agregando pasos, etc., empezamos a personalizar los programas de intervención.

3. Definir las conductas presentes en el repertorio del niño.

De acuerdo a la figura 8, José puede apilar objetos grandes, insertar objetos grandes y gruesos, ensarta cuentas grandes y pequeñas, recorta libremente, garabatea, marca contornos, copia y une puntos de líneas rectas y curvas sencillas.

4. Describir los objetivos generales y específicos a alcanzar en cada categoría, formulados de acuerdo a las definiciones operacionales. Estos objetivos se formularán a partir de las conductas que el niño en cuestión *no* puede hacer.

El objetivo general de este ejemplo, será el siguiente:

José sujetará los materiales escolares (lápiz, colores, tijeras, etc.) adecuadamente y los apoyará para crear trazos firmes, sin ayuda.

Algunos de los objetivos específicos:

- *Colocará los dedos índice y pulgar alrededor del lápiz y el dedo medio como apoyo, discriminando punta y goma.*
- *Realizará trazos rectos, cortos y firmes con el lápiz o color en hojas de papel.*
- *Realizará trazos curvos, cortos y firmes con el lápiz o color en hojas de papel.*
- *Realizará trazos mixtos (curvos y rectos) firmes con el lápiz o color en hojas de papel.*

5. Definir las técnicas ideales para intervenir en las habilidades con déficits (reforzador, aproximaciones sucesivas, castigo, imitación, instigación, encadenamiento, etc).

Según los objetivos de intervención de José, las técnicas más adecuadas son:

- Aproximaciones sucesivas: Al ser actividades que José conoce y sólo debe mejorar, la intervención deberá aumentar la dificultad de los ejercicios poco a poco, hasta lograr que sus movimientos y destrezas mejoren.
- Reforzamiento positivo. Se elige para incrementar la realización de esta conducta y así, evitar que el niño tenga que esperar a que lo hagan por él, o pedir ayuda.

6. Evaluación

Como se ha explicado, la aplicación constante y sistemática de las técnicas lleva a un rápido establecimiento de nuevos repertorios. En el momento en que la conducta esté establecida y todos los objetivos específicos se hayan alcanzado, se llevará a cabo una nueva evaluación para determinar en qué medida el porcentaje de respuestas correctas ha aumentado.

7. Desvanecimiento de técnicas

Cuando se obtengan porcentajes mayores a 80%, las técnicas administradas por padres y cuidadores deberán disminuir su frecuencia hasta desaparecer. Una vez llevada a cabo la intervención en habilidades básicas, los niños puedan acceder a conocimientos académicos propios de su edad o nivel escolar.

CONCLUSIONES

Los problemas de aprendizaje y conducta son el pan de cada día en la vida de madres, padres y profesores; por lo que fácilmente se vuelve parte de la cotidianidad y su atención y tratamiento pasa a segundo plano. El objetivo de esta tesis ha sido desde el inicio el encontrar la manera ideal de evaluar dichos problemas, de conducta y aprendizaje; enfocándonos en las evaluaciones referidas al criterio.

Después de la investigación, la recopilación realizada y de la presentación del Manual de Procedimientos de Evaluación, se tienen conclusiones de las dos partes de la tesis. Acerca de la parte teórica de este trabajo, se puede mencionar lo siguiente:

1. Las Necesidades Educativas Especiales y el concepto de inclusión han alcanzado a las instituciones, desarrollando posturas y reflexiones acerca de su actuar dentro y fuera de las aulas.

2. A pesar de la lentitud del progreso, las acciones tomadas dentro del gobierno y sociedad para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y NEE han rendido frutos y sembrado semillas que permitirán un mejor futuro de las nuevas generaciones.

3. La labor de los profesionales dedicados a la Educación Especial y, específicamente a los psicólogos educativos está aún en constante conflicto, pues se sigue malinterpretando, menospreciando o incluso se llega a prescindir de su labor; esto debido a dos situaciones principales:

- La inacabable lucha entre profesiones, en donde cubrimos con responsabilidades y funciones que en realidad no nos corresponden, por la similitud de nuestros objetivos y por la hermandad de nuestras ciencias y que, a pesar del reciente trabajo inter, multi y transdisciplinario sigue presente.

- El desconocimiento de los padres y las familias del valor del trabajo psicológico con las personas con discapacidad y especialmente, no solo con los niños, sino también en su contexto familiar y social, además de los aportes que podemos realizar a la educación.

4. Es deber de los psicólogos educativos encaminarnos a seguir ampliando nuestro conocimiento acerca de nuestra disciplina y abrir nuestro panorama para conocer y comprender la importancia de las funciones de los demás profesionales para así, contribuir a la propagación de la ideología interdisciplinaria.

5. “Resolver y atender” problemas no es ni será nuestro principal objetivo; visto desde la psicología o desde cualquier otra ciencia, ya que prevenirlos puede hacer la diferencia en la complejidad y en el resultado.

6. Respecto a los problemas de conducta y aprendizaje, es preciso tener en cuenta que la causa de cada uno dependerá del contexto y características de cada alumno, por lo que la teoría revisada y los resultados de las evaluaciones con los inventarios y las entrevistas, estarán sujetos al criterio del psicólogo evaluador.

7. Las recomendaciones del Manual de Procedimientos de Evaluación se muestran como una guía para atender los diversos problemas de conducta y aprendizaje; no como un paso a paso que asegure éxito solamente por aplicar las técnicas solamente una vez en la historia del niño y su familia.

Finalmente, consideramos necesario mencionar algunos de los retos actuales de la educación especial:

1. México se encuentra aún en proceso de lograr los objetivos de la Educación para todos, pues a más de 25 años de la Conferencia de Jomtiem aún subsisten numerosos planteles de educación especial y aunque hay algunos intentos de una escuela integradora, no se concreta nada en relación con una educación y una escuela inclusivas.

2. Es notoria la continua necesidad de abrir más campos de acción dentro de la educación, con el objetivo de brindar atención especializada a todos los alumnos de acuerdo a sus características y necesidades educativas especiales. La educación especial, entonces, será ésta institución encargada de desarrollar estrategias para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan aprender a todos los alumnos atendiendo a sus posibilidades, intereses y capacidades con el propósito central de que el alumnado desarrolle habilidades para lograr su autonomía e independencia, lo que quiere decir que todos los actores implicados en los centros educativos tienen una tarea bastante compleja por cumplir.

3. Es imprescindible que se haga un amplio trabajo con el docente regular, con los maestros de apoyo y terapeutas que actualmente atienden a los niños con discapacidad, y con los padres de familia, pues para generalizar el aprendizaje y las adecuaciones en los niños, todos los actores educativos deben tener conocimiento de los objetivos a alcanzar para con los niños.

4. Realizar a todos los alumnos una evaluación que implique conocer las características de todos y cada uno de los educandos (estilo de aprendizaje, intereses, motivación para aprender, nivel de competencia curricular) en interacción con el contexto social, escolar (aula–escuela) y familiar al que pertenece, para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesiten para que todos los/as estudiantes logren los propósitos educativos.

5. Nuestro trabajo como profesionales es innovar y extender el trabajo de la Educación Especial para que no se entienda sólo como labor educativa, sino como un proceso cultural que requiere de la atención de la sociedad en general.

Referencias

- Ainscow, M.; Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: Hacia donde vamos ahora? Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas, vol XXXVIII, n°1, pp. 17-44. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Aguilar M., G.; Bonilla R., J.; Cubero O., L. J.; Jiménez H., C.; Murillo M., A.; Montenegro A., F.; Mora M., O. R.; Núñez P., R.; Ramírez C., A. M.; Rojas V., L.; Quiros A., M. y Vega A., L. C. (2012). La Educación Especial en Costa Rica: Antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos. <http://www.ctpcalleblancos.com/Educacion%20Especial%20en%20CR.pdf>
- Arancibia C., V.; Herrera P., Paulina y Strasser S., K. (2008). Manual de psicología Educacional. Salesianos Impresores. Chile. pp. 165.
- Arias B., G. (1995). Desarrollo histórico de la atención a los escolares con defectos. Revista Cubana de Psicología. (12) 3. pp. 129- 138. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v12n3/01.pdf>
- Arias Pérez, A. I. (2009). La integración educativa de personas con necesidades educativas especiales en México: ¿mito o realidad? Congreso internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo, México.
- APA (2002) *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson
- Barraza, L. R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. Actualidades Investigativas en Educación, 15(3). Recuperado en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21070/21197>

- Berruezo, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 21-33.
- Blanco F., L. A. (1996). La evaluación referida al criterio y la toma de decisiones en un centro educativo. *Educación*. 9. pp. 5-20.
- Boiero M., Estrada G. (1998). Interdisciplinariedad y Multidisciplinariedad. Un ensayo en la enseñanza de finanzas y administración pública. *Revista de Asociación Española de Neuropsiquiatría*. (65). pp. 1-10
- Bravo, A. I. & Herrera, T. L., (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular: Fundamentos en Humanidades . Año 2, N° 4, (pp. 101-122). Argentina: Universidad Nacional de San Luis
- Caiceo E., J. (2010). Esbozo de la Educación Especial en Chile. *Revista Educación y Pedagogía*. (22) 57. pp. 31-49.
- Camilloni, Alicia R. W. de (2009) Estándares, evaluación y currículo (En línea). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3). pp. 55-68. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf
- Campos V., M. (2015). Los primeros pasos hacia la Enseñanza Especial en Costa Rica. (15)1. pp. 1-28. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a05v15n1.pdf>
- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13.
- Cañón-Montañez, W. (2011). El método científico en las Ciencias de la Salud. *REvista Cuidarte*. (2), 1. pp. 94-95.

- Cárdenas A., Teresita de J. y Barraza M., Arturo. (2014). Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México. Durango, México. Instituto Universitario Anglo Español. http://www.conductitlan.org.mx/12_educacionespecial/Materiales/L_educesp3.pdf
- Cárdenas A., Teresita de J. y Barraza M., Arturo. (2014). Agentes de la Escuela Regular ante la Educación Especial. Durango, México. Instituto Universitario Anglo Español. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Agentes.pdf>
- Cardoso G., M. A. (1999). Interdisciplina o multidisciplina en el area de la salud. Salud problema. 7, pp.31-38
- Castell Aroca, M. (2013). El manejo de los comportamientos descriptivos en un aula de Educación Infantil. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3457/1/TFG-B.286.pdf>
- Centro de Documentación de Estudios y Oposiciones. (s/f). La evolución de la Educación Especial en Europa en las últimas décadas: de la institucionalización y del modelo clínico a la normalización de servicios y al modelo pedagógico. https://www.serina.es/empresas/cede_muestra/408/TEMA%20MUESTRA.pdf
- Cordero A., G.; Luna S., E. y Patiño A., N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. Revista Electrónica Sinéctica. (41). pp. 1-19
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación inclusiva, 4(2), 79-95.
- Delgado, Z., Pérez, A. & Cortés, F. (2014). El Papel del Psicólogo Educativo y su Campo de Intervención. Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías, 3(1), 30-48.

- Díaz-Sibaja, M. A. (2005). Trastornos del comportamiento perturbador: trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. En M. I. Comeche & M. A. Vallejo (Eds.). Manual de terapia de la conducta en la infancia (pp. 465-517). Madrid: Dykinson.
- Domínguez, J. y Pino, M. R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 447-457.
- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36(1), 5-12.
- Ezcurra, M., & Molina, A. (2000). Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Dto. Feder. Gobierno de la Ciudad de México.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, 1-10.
- Fernández, J. (2013). Psicólogo/a educativo: formación y funciones. *Papeles del Psicólogo*, (34) 2, 116-122
- Fernández, E. y Olmedo, M. (1999). Trastorno del comportamiento perturbador. Madrid: UNED-FUE
- Foro Mundial de Educación para Todos (2000) Marco de Acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, 26-28 de Abril de 2000. UNESCO, Paris.
- Gamboa M., C. y Gutiérrez S., M. (2013). Evaluación de los alumnos en México (Educación Básica). Análisis Teórico Conceptual, de Antecedentes, Situación actual e Iniciativas presentadas. <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-82-13.pdf>

- Galindo, D. (2002). La detección temprana de los problemas de aprendizaje: un estudio longitudinal. Tesis doctoral no publicada. Facultad de educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25693.PDF>
- García, B. R., y Gómez B. L. Á. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. Acta Colombiana de Psicología, 12(2), 37-45.
<http://repository.ucatolica.edu.co:8080/jspui/bitstream/10983/177/1/v12n2a04.pdf>
- García M., A. M.; Aguilera G., M. A.; Pérez M., M. G. y Muñoz A., G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. pp. 148.
- Gómez, C. A. L. & Núñez, R. L. (s/f). Dificultades de aprendizaje en niños. Recuperado de: <http://imagenes.mailxmail.com/cursos/pdf/7/dificultades-aprendizaje-ninos-29807-completo.pdf>
- González Z., A. (2004). Aportaciones de la psicología Conductual a la Educación. Revista Electrónica Sinéctica, (25). pp. 15-22.
- Guajardo R., Eliseo. (2013). Historia Reciente de la Educación Especial en Morelos. Está dentro de esta gaceta:
[http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/GACETA00\(1\).pdf](http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/GACETA00(1).pdf)
- Guevara, B. Y. (2012) Trabajo multidisciplinario para la atención de personas con necesidades educativas especiales. Revista Electrónica de Psicología Clínica Iztacala, 15(3). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num3/Vol15No3Art9.pdf>

Guía, S., Corredor, Z., Estéfano, R., Oramas, A., Indriago, N., & Fermín, J. (2013) Conceptualización de las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes especialistas. En: UNA Investig@ción. Recuperado de: <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/d36493.pdf>

Guzmán M., I. (2013). Consejería:¿ Aporte o desafío al rol del psicólogo escolar?. (Tesis de Licentura). Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130118/Memoria.pdf?sequence=1>

Heredía M., A. (2009). Dos formas diferenciadas de Evaluación Didáctica: Evaluación Normativa para diferenciar a los alumnos y Evaluación Criterial para el dominio del conocimiento básico. Bordón, (61) 4. pp. 39-48.

Jar, A. M. (2010). Trabajo interdisciplinario e interinstitucional: ser o no ser. Revista argentina de microbiología, 42(1), pp. 1-3.

Juárez N., J. M., Comboni S., S., Garnique C., F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Argumentos (23) 62. pp. 41-83. <http://www.redalyc.org/pdf/595/59515960003.pdf>

Juliá M. T. (2006) Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa Revista de Psicología vol. XV, N. 002 pp. 115-130.

Law J, Garrett Z, Nye C. Intervenciones de terapia del habla y el lenguaje para niños con retraso o trastorno primario del habla y el lenguaje. La Biblioteca Cochrane Plus. 4. pp. 1-58

Leyva F., M. (2005). Una nueva mirada a la Educación Especial en Cuba a partir del concepto de discapacidad según la CIF. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. pp. 193-214. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3633/una_nueva_mirada_a_la_educacion_especial_en_cuba.pdf?sequence=1

- Luengo G., E. (2012). Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria. Guadalajara, México. ITESO. pp. 102
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.): identificación de dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas elementales. Facultad de Psicología, UNAM.
- Maldonado, P. M^a A. (2008). La psicometricidad en España a través de la revista Psicometricidad-CITAP (1981-1996) (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50(3), 77-84.
- Muñoz C., J. G. y Vargas L., J. B. (2011). Estrategias para diagnosticar e intervenir los problemas de aprendizaje en el aula de clases. CREO QUE ES UNA TESIS, PERO NO SÉ DE DONDE Y COMO CITARLA: http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/181/ESTRATEGIAS%20PARA%20DIAGNOSTICAR%20E%20INTERVENIR%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20APRENDIZAJE%20EN%20EL%20AULA%20DE%20CLASES_.pdf?sequence=1
- Nassif, R. (1967). Sobre la Relación de la Psicología con la Pedagogía. *Revista de Psicología*. 4. pp. 61-67.
- Novell A., R.; Rueda Q, P. y Salvador C., L. (2002). Salud mental y Alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual. Guía práctica para técnicos y cuidadores. FEAPS. España. pp. 323.
- ONU (2015). Declaración Universal de Derechos humanos. Sección de Servicios de Internet. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Ortiz G., M. del C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CNEE.pdf>

Padín, G. (2013). La Educación Especial en Argentina. Desafíos de la Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. (7) 2. pp. 47-61 <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art3.pdf>

Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2002). Psicología del Desarrollo, de la infancia a la adolescencia. Mc. Graw - Hill. México. pp. 514.

Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Revista Educación Inclusiva, 3(2), 125-142.

Peralta M., J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. Límite, 7. pp. 54-66

Pineda, F., J., López, R., M., Torres G., N., y Romano, H. (2000). Modificación de conductas problema en el niño: Programa de entrenamiento para padres, México, D.F., México: Trillas. es del libro des señor checar.

Pinto C., J. (s/a). Educación Especial. Necesidades Educativas Especiales. es este doc. <http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf>

Resto R., J. (2009). El impacto de la Ley “Que ningún niño que de rezagado” en los servicios educativos de los estudiantes con discapacidades. Tesis de Maestría. Escuela de Educación. Universidad Metropolitana. Puerto Rico. http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion%20Especial/JRestoRoman.061809.pdf

Robles, F. N. (2012). Tratamiento y rehabilitación de pie equino en niños con encefalopatía crónica no evolutiva. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias

Médicas.

Argentina.

http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/203/2012_K_018.pdf?sequence=1

Rodas M., J. V., Sarmiento S., G. V. y Vega R., G. A. (2012). Eficacia de la Intervención Educativa en Conocimientos, Actitudes y Prácticas sobre Problemas de Conducta a las Educadoras de los niños de 2 a 5 años de los Centros de Desarrollo Infantil de la Ciudad. Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca. Ecuador.

Romero P., J. F., & Lavigne C., R. (2005). Dificultades en el aprendizaje unificación de criterios diagnósticos. Definición, características y tipos. Materiales para la práctica orientadora, 1. http://www.uma.es/media/files/LIBRO_1.pdf

Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356.

Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>

Romo B., R. M. (1996). Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente en Psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.(1) 2, pp. 378-390.

Roselló N., E. (1998). Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el Contexto Educativo. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*. 6, pp. 233-258

Sánchez R., Norma P. (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención. SEP.

Sotolongo C., P. L.; Delgado D., C. J. (2006). Capítulo IV. La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. pp. 65-77.

Torrego, J.C., Aguado J. C., Arribas J.M., Escaño J., Fernández I., Funes S., Gil, M., Paleiro C., Romero, G., De Vicente, J., y Villaoslada E. (2007). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Barcelona: Graó

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. UNESCO.

No sé cómo citar esta pendejada:

<http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>

Vega P., R. (2012). Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Tesis de Maestría. Universidad de Oviedo. España.

<http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/5410/1/TFM%20Ram%C3%B3n%20Vega%20Piniella.pdf>

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. Estudios. 2. <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>