

18
2º.



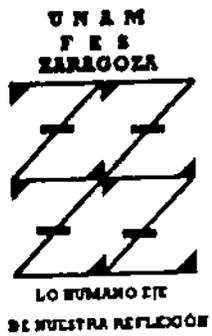
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA

CONSECUENCIAS EN EL MANEJO DIDACTICO
EN EL AULA DE APOYO CUANDO EL MAESTRO
NO DIFERENCIA ENTRE PROBLEMAS DE ATENCION
Y DE APRENDIZAJE.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ARTURO LOPEZ SOTO



ASESOR: LIC. SARA UNDA ROJAS

MEXICO, D. F.

MARZO 1998

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

INTRODUCCIÓN

A través de la enseñanza, los alumnos deben adquirir las habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para transformar la realidad, esto es una condición fundamental para que el hombre satisfaga sus necesidades.

Al respecto muchos maestros dan por hecho de que el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios cuando domina de memoria, de forma mecánica o tal como lo dijo el profesor los contenidos académicos que se le proporcionan, y sino es así se considera que no aprendió y que existe un problema.

En parte este es un error que fomentan los mismos programas de estudio, pues en ellos solo se especifican los contenidos académicos que hay que desarrollar y evaluar, y no el manejo didáctico que se les debe dar para facilitar al alumno el aprendizaje de estos, dejando que el maestro decida de acuerdo a su criterio y sin ninguna base teórica sólida la mejor manera de llevar a cabo su labor docente, propiciando el que existan gran cantidad de maneras de desarrollar los contenidos pedagógicos debido a las ideas distorsionadas o de sentido común con respecto a las formas en que se da el aprendizaje del alumno en el aula. Carr (1988).

El maestro pasa por alto las particularidades del desarrollo de cada niño al no aplicar las leyes del desarrollo a partir de lo que conoce, y que le permitan buscar los métodos pedagógicos que favorezcan la evolución del niño, dando por sentado que si un niño no logra avanzar en la clase es debido a problemas en el niño y no a alguna deficiencia o falla en el maestro. Gomez Palacio (1987). Por eso al percibirse el aprendizaje como un error del alumno, se este pasando por alto la forma más favorable para desarrollar hábitos y aptitudes que le permitan no sólo conocer la realidad sino entenderla e incluso establecer conductas prácticas hacia ella.

El desconocimiento por parte del profesor de las mejores estrategias didácticas para fomentar en el niño el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos ha permitido que se establezcan infinidad de técnicas didácticas inadecuadas que en lugar de facilitar el aprendizaje de mas y mejor información, sólo crean obstáculos que confunden e interfieren, siendo necesario utilizar métodos que influyan en el niño a partir de sus rasgos individuales.

Las necesidades educativas especiales que no pueden cubrirse por el currículo ordinario requieren de una respuesta específica y adaptada a cada individuo que

condiciones del contexto de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra inmerso el alumno en ese momento. Ser consideradas como deficiencias ni determinantes, sino que van a estar en función de las medidas compensatorias que se vayan a utilizar no pueden acceder a los aprendizajes, son mejores que las del resto de sus compañeros y se hace necesario para

mostrando comportamientos problemáticos en su conducta y en su adaptación a la escuela. necesidades, viviendo las tareas y situaciones escolares como algo complejo y desmotivador, dificultades para aprender, lo que los obliga a percibir la práctica educativa como desajustada a sus alumnos que por otras razones (conductuales, comunicativas, de atención, interés, etc.) presentan contenidos, cayendo en la desmotivación y desinterés en la escuela, por otro lado están los básicos de los grados que cursan, llevando grandes "lagunas" que les impiden aprender nuevos experiencias como consecuencia de que no han adquirido de forma suficiente los contenidos alumnos. Por un lado existen alumnos que presentan un largo historial de fracasos y malas y que estas dificultades pueden afectar de manera general las experiencias de aprendizaje de los Es un hecho que en todos los niveles escolares existen alumnos con dificultades para aprender

compañeros, llegando incluso al abandono total de la escuela. desempeño inadecuado y en un retraso al no poder avanzar al ritmo de la mayoría de sus causa de grandes dificultades para acceder a los conocimientos escolares, lo que se reflejará en un origen al desinterés en todo lo referente a la escuela, presentándose así la distracción que será condiciones emocionales que más adelante picitarán la desmotivación para continuar, dando el apoyo necesario para que logre superar su dificultad, condenándolo al fracaso y creando las como un niño con problemas de aprendizaje, relegándolo y negándole toda posibilidad de recibir su labor docente, evitando que se presente esta situación e impidiendo que se catalogue al alumno. Si el profesor se basa en estos aspectos logrará eliminar errores pedagógicos que entorpecen

En el capítulo I se busca sustentar los elementos que permitan formular las características y componentes de la atención, así como explicar el desarrollo, los problemas que presenta y el posible uso de estos elementos en la educación.

El capítulo II pretende establecer todos los componentes teóricos del aprendizaje especificándolos desde dos aspectos, el psicológico que determina factores y tipos de aprendizaje y conocimiento, así como las estructuras cognitivas que se desarrollan y como se forman; y el pedagógico que estipula las dificultades en la lecto-escritura y matemáticas y como se explican dichas dificultades, para que posteriormente se construya como objeto de conocimiento.

El capítulo III hace referencia a las características de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Primaria Regular (U.S.A.E.R.) de educación especial, especificándose su organización, estructura y funcionamiento, así como los tipos de atención que presta y a quienes se dirige.

El manejo de las técnicas de investigación, el análisis de los resultados obtenidos, así como las conclusiones derivadas de dichos resultados, se estipulan en los capítulos, IV, V y VI. En los cuales se dan a conocer las conceptualizaciones teóricas de las que se parte para realizar la investigación, el análisis de las diferentes estrategias didácticas y el uso que los docentes hacen de ellas.

CAPÍTULO I

ATENCIÓN

1.1.- Características Generales de la Atención.

La psique es una propiedad altamente organizada del cerebro surge a consecuencia de la influencia del mundo, a través de los sentidos, sobre el cerebro. Lublinskaia (1971). Halla su expresión en diversos procesos cognoscitivos (sensaciones, percepciones, memoria, etc.), así como en rasgos del individuo y sus estados (atención, sentimientos, intereses y carácter). Por tal motivo la actividad psíquica es un reflejo de la realidad.

La atención participa en la organización de las actividades psíquicas (percepción, memoria, pensamiento, etc.), no constituye por sí misma una forma de actividad psíquica, sino que es una condición necesaria para que se pueda acceder al conocimiento y a la ejecución acertada de determinada actividad.

Toda actividad mental humana organizada posee un cierto grado de **directividad y selectividad**. Luria (1988). De los muchos estímulos que llegan a nosotros, respondemos únicamente a aquellos que son particularmente fuertes o que nos parecen importantes y corresponden a nuestros intereses, intenciones o tareas inmediatas. Del gran número de movimientos escogemos sólo aquellos que nos permiten alcanzar nuestra meta o realizar un acto necesario; y del gran número de huellas almacenadas en nuestra memoria, sólo escogemos aquellas que corresponden a nuestra tarea inmediata, permitiéndonos realizar las operaciones intelectuales necesarias.

Hasta el hombre llega un inmenso número de estímulos él selecciona los más importantes y hace caso omiso de los demás. Surgen así una elevada cantidad de asociaciones, reteniendo algunas las que son consideradas esenciales para la actividad que realiza en ese momento, haciendo abstracción de las otras, evitando así entorpecer el flujo de su pensamiento. El círculo de posibles sensaciones, movimientos o unidades de memoria se estrechan, la probabilidad de aparición se hace selectiva; algunos de ellos esenciales o necesarios comienzan a dominar, mientras que otros innecesarios o no esenciales son inhibidos.

Esta forma de seleccionar la información necesaria, la consolidación de los programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos es, lo que generalmente denominamos **ATENCIÓN**. Luria (1994). Por este término entendemos el

factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental, o el proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental.

Este carácter selectivo se presenta tanto en la percepción como en los procesos motores y del pensamiento, es decir, en cualquier actividad consciente tiene lugar la selección de los procesos fundamentales dominantes y la existencia de un "fondo", pero en cualquier momento pueden pasar al centro y convertirse en dominantes. Su fundamento fisiológico está en la excitabilidad de determinadas áreas de la corteza cerebral, en su excitación óptima y la inhibición simultánea de otras zonas córticales. Esto se da en función de la llamada **LEY DE INDUCCIÓN NEGATIVA**, según la cual la excitación de unas zonas córticales motiva la inhibición de otras. Smirnov (1990). Este foco de excitabilidad está continuamente cambiando, por lo que áreas excitadas dejan de serlo y viceversa, esto permite dar a la atención la característica de poder cambiar continuamente el punto perceptivo, asegurando las condiciones óptimas para que el objeto se refleje mejor en el cerebro, primordial para cualquier actividad humana. La atención tiene la particularidad de que no solo se orienta hacia un objeto determinado, según la elección del sujeto, sino que también hacia las particularidades y cualidades de dicho objeto.

Para poder asegurar el carácter selectivo de la atención, y poder determinar tanto la orientación como el volumen y la estabilidad de la actividad consciente, es necesario que se destaquen por lo menos dos grupos de factores. El primer grupo comprende **la estructura de los estímulos externos** (campo externo); el segundo **la actividad del mismo sujeto** (campo interno) Luria (1994).

El primer grupo está integrado por los estímulos que el sujeto percibe desde el exterior, determinando la orientación, el volumen y la estabilidad de la atención. Entre estos factores se encuentra la **intensidad del estímulo**. Cuando el sujeto se encuentra ante un grupo de estímulos iguales o no, y uno de los cuales destaca por su intensidad (tamaño, color, etc.), la atención es atraída hacia ese estímulo. En caso de que aparezcan dos estímulos de la misma intensidad la atención se vuelve inestable oscilando entre uno y otro. Otro factor que pertenece a este grupo es la **novedad del estímulo**. Si entre estímulos ya conocidos aparece uno que se distinga de los demás de manera radical ya sea por lo inusitado o por ser nuevo en seguida atrae la atención.

Al segundo grupo pertenecen factores que se relacionan con el propio sujeto y con la estructura de su actividad. A este grupo corresponden las necesidades, los intereses y las

disposiciones del sujeto, estas situaciones suponen complejos sistemas estimulativos formados a través de la historia social; toda actividad humana esta determinada por una necesidad o motivación y siempre va encaminada a un cierto objetivo.

Las dos variantes mencionadas determinan el sentido de la atención y tienen una gran importancia en la organización estructural de la actividad del hombre, controlándola y marcando el curso de la misma.

1.2.- Bases Fisiológicas.

Durante mucho tiempo psicólogos y fisiólogos han intentado describir los mecanismos que determinan el flujo selectivo de los procesos de excitación que sirven de base a la atención. Pero estos intentos han terminado indicando uno u otro factor, adoptando un carácter descriptivo y no un desglose de los mecanismos fisiológicos de la atención.

Hasta el presente, los psicólogos han mantenido opiniones altamente discordantes sobre la naturaleza de la atención. Una posición extrema la ocuparon los sustentadores de la psicología de la gestalt tratando de probar que la atención esta totalmente determinada por las **leyes de la percepción estructural**, la cual argumentaba que la selectividad y la dirección de la atención eran simplemente el resultado de la organización estructural del campo percibido y que las leyes que gobiernan la atención no son por tanto, más que las leyes estructurales de la percepción visual (Luria (1988)).

La posición opuesta fue mantenida por los sustentadores del idealismo extremo, que marcaron una separación entre la atención y la percepción; vieron la atención como una manifestación de un factor mental específico. Wundt la consideraba como voluntad activa o apercepción, según este punto de vista, la atención no aparece ligada al proceso de la percepción sensorial, sino que esta determinada por fuerzas ideales que son de carácter mental y que son descritas como la "disposición" del sujeto y por su "actividad creadora". (Luria (1986)).

Es obvio que enfoques tan distintos del acto de la atención y de los hechos de la selectividad de los procesos mentales hacen que no sea posible encontrar una solución científica al problema: Mientras que los psicólogos que mantenían la primera de estas posturas negaban la necesidad de buscar estructuras especiales de la atención y quedaban satisfechos al señalar el carácter

estructural de la excitación que tiene lugar en las zonas receptoras del córtex, los que ocupaban la posición idealista consideraban innecesario buscar toda base material para un acto esencialmente mental.

Entre los fisiólogos estos intentos tuvieron un carácter muy general y únicamente consistían en describir las condiciones generales del flujo selectivo de la estimulación, ese es el caso del fisiólogo inglés Sherrington que enunció la tesis de que no todo impulso motor puede llegar a su final dinámico, por lo que la relación de los procesos sensitivos y motores puede compararse con un embudo, por cuyo orificio mayor entran los impulsos sensoriales y por el pequeño salen los motores; esta postura sólo explica los rasgos fisiológicos más generales de la atención. Luria (1994).

A. A. Ujtomski, fisiólogo ruso, hizo una valiosa aportación a este respecto, según la cual la excitación se distribuye por el sistema nervioso de manera desigual, creando unos focos de excitación óptima que adquieren un carácter dominante, los cuales son designados como **DOMINANTES**. Luria (1994). Estos focos de excitación no sólo prevalecen sobre los demás e inhiben otros focos coexistentes, sino que incluso adquieren la capacidad de vigorizarse bajo la influencias de excitadores extraños; esta capacidad de freno de los reflejos accesorios fue valorada como un proceso similar a la atención, tomándose el foco dominante como mecanismo fisiológico de la atención. Sólo hacía falta encontrar las vías que subyacen a los diferentes tipos de actividad selectiva, así como los sistemas neurofisiológicos que le sirven de base.

Por tal motivo antes de que pudiera hacerse cualquier análisis de los mecanismos cerebrales de la atención, era necesario hacer un enfoque de los puntos de vista clásicos de este proceso e interpretar los fenómenos de la atención desde posiciones diferentes totalmente.

Esto fue posible al introducirse en psicología el principio socio-histórico de análisis de formas complejas de actividad mental, y por el examen de hechos fisiológicos, que proporcionaron un nuevo enfoque de los mecanismos que gobiernan el curso selectivo de los procesos neurológicos.

La principal labor de este nuevo enfoque de la atención fue salvar la dificultad que había existido en la psicología para relacionar las formas elementales de atención involuntaria, por un lado, y las formas superiores de la atención voluntaria, por el otro.

Se ha podido establecer que estos mecanismos neurofisiológicos de la atención se basan en el carácter selectivo del flujo de los procesos psíquicos, y sólo pueden asegurarse mediante el

estado de vigilia del córtex que permite un nivel óptimo de excitabilidad; este nivel lo garantiza la intervención del **sistema reticular activador** . Luria (1994).

El sistema reticular ascendente conduce los impulsos nerviosos hacia la corteza, manteniéndola en estado de vigilia, aportando la información que proviene del exterior. El sistema reticular descendente dirige las excitaciones nerviosas de la corteza hacia los núcleos del tronco cerebral, estos estímulos son producto de la actividad consciente del hombre. Esta interacción garantiza las complejas formas de autorregulación de los estados del cerebro ya sea bloqueando o elevando el trabajo de las formaciones subyacentes del tronco cerebral, regulando de esta forma los estados de actividad lo que indica que existe una activación selectiva.

El sistema reticular activador constituye un aparato neurofisiológico que asegura la actividad refleja conocido como **reflejo de orientación** . Luria (1988). Tiene como base la respuesta activa a todo cambio de la situación, suscitando una activación general y una serie de reacciones selectivas encaminadas a conocer dichos cambios. Se manifiesta por una serie de reacciones electrofisiológicas, vasculares y motoras.

Este reflejo no produce una activación generalizada y total, puesto que tiene un carácter selectivo y diferenciado con respecto al "estado de alerta", es decir, el sujeto está presto a actuar ante cualquier indicación de cambio que se le da, a esta situación se le llama **DISPOSICIÓN** . Luria (1994).

El reflejo de orientación puede irse extinguiendo gradualmente debido a la "habitación" y aparece de nuevo al cambiar el carácter habitual de los estímulos; este carácter puede ser modificado mediante una indicación verbal la cual suscita una atención selectiva.

1.3.- Tipos de Atención.

En la atención humana se distinguen dos tipos fundamentales de atención, **involuntaria y voluntaria**, que permiten una mejor forma de adaptación del hombre a la sociedad en que se desenvuelve.

La atención más elemental es aquella que es atraída por los estímulos más poderosos o biológicamente significativos, puede observarse durante los primeros meses del desarrollo del niño. Consiste en voltear la cabeza hacia ese estímulo a la par que se detienen todas las demás

formas de actividad y aparecen respuestas respiratorias, cardiovasculares y galvánicas a las que Pavlov llamó "reflejo orientador". Estos signos de la reacción orientadora se agruparon en un complejo permitiendo un estudio más objetivo.

Aparte del giro de los ojos y de la cabeza hacia el estímulo, de las respuestas respiratorias, cardíacas y galvánicas, se incluyen respuestas autónomas que se van modificando al madurar el córtex como es la inhibición del ritmo alfa o el fortalecimiento de los potenciales evocados en respuesta a la presentación de los estímulos correspondientes. Luria (1986).

Los indicadores de la reacción orientadora tienen características estructurales y dinámicas definidas que se manifiestan tan pronto como el estímulo cambia (aumento, disminución o desaparición), y se extinguen poco a poco si el estímulo se repite continuamente debido a que se da la habituación.

Una característica esencial del reflejo orientador es que puede ser de **carácter direccional y selectivo**. Luria (1988). Los reflejos orientadores aparecen ante la más ligera falta de similitud entre el "modelo neuronal" y el estímulo presentado. Por lo tanto, la reacción orientadora desde el inicio debe ser de carácter selectivo, creando así la base para que la conducta sea organizada y dirigible.

Se habla de **atención involuntaria** cuando esta es atraída por un estímulo intenso, nuevo o interesante, que es destacado de entre muchos que actúan constantemente sobre el hombre. Es un reflejo de orientación motivado por cambios y oscilaciones del medio exterior que provoca un estímulo que se presenta por primera vez sobre el sujeto. Pero no todo cambio atrae nuestra atención, para lograr esto el estímulo debe presentar ciertas características que le permitan sobresalir de entre todos los demás estímulos que se presentan al hombre en ese momento.

Entre las condiciones necesarias para que un estímulo sea significativo para el sujeto, se encuentra la **fuerza del estímulo**. Estos estímulos llaman fácilmente la atención, debido a la gran excitación que causan, por consiguiente a mayor fuerza, mayor es el reflejo de orientación que provocan. También tiene importancia la **fuerza relativa**, es decir, la relación dada entre la fuerza del estímulo y la de los otros entre los cuales actúa y que a su vez le sirven de fondo. **El contraste entre los estímulos** es decisivo para atraer la atención ya que no solo toma en cuenta la fuerza, sino también las demás propiedades que los diferencian de manera sensible como son **forma**,

color, tamaño o duración. Otro factor son los **cambios bruscos o repetidos, el movimiento y la novedad de los objetos y fenómenos.** Smirnov (1990).

Para que la atención sea prolongada es necesario que junto a los nuevos objetos o fenómenos que se perciben por primera vez, haya una conexión temporal con elementos ya formados, es decir, que estén relacionados con algo ya conocido.

La atención involuntaria aunque esta motivada por estímulos externos, finalmente se determina por **el estado del sujeto, los intereses, necesidades, actitud, estado de ánimo, cansancio, y el estado de la corteza cerebral,** principalmente el estado de excitación e inhibición.

Vigotsky (1989) señala que la **atención voluntaria** no tiene un origen biológico, sino que es un acto social y que se puede interpretar como la introducción de factores que son el producto no de la madurez biológica del organismo, sino de formas de actividad creadas en el niño a lo largo de sus relaciones con los adultos, los cuales lo llevan a la organización de esta compleja forma de actividad mental selectiva.

Sería erróneo considerar que la atención del niño solo puede ser atraída por estímulos fuertes y/o novedosos, o por un estímulo que este conectado a una petición. Desde el inicio los niños viven rodeados de adultos; cuando cualquiera de ellos menciona un objeto de los que le rodean y este es señalado con el dedo, la atención del niño es atraída hacia ese objeto, de tal manera que comienza a sobre salir de todos los demás. Esta dirección que sigue la atención del niño a través de la transmisión social y comunicación (palabras o gestos), determina una etapa importante en el desarrollo de esta nueva forma de organización de la atención, la cual dará más tarde lugar a la organización más compleja de la atención, que es la atención voluntaria. Vigotsky (1989).

La atención voluntaria a diferencia de la involuntaria, esta determinada por los fines de la actividad consciente a la que va dirigida, estos están planteados por el sujeto en forma consciente quién determina los objetos, fenómenos, y las facetas y cualidades que hay que destacar. La base de este tipo de atención son las conexiones que se forman con la experiencia pasada entre una u otra tarea, o entre su fórmula verbal y los actos que corresponden. Cada vez que se plantea la misma tarea, se actualizan las conexiones necesarias para la ejecución de los actos. Esto significa que la atención se somete a la tarea activa.

La atención voluntaria puede dirigirse y mantenerse si nada extraño interfiere la actividad, por lo que se hace necesario el crear las condiciones que permitan fijar la atención en las actividades.

que se realizan, pero aún a pesar de que existan las condiciones externas óptimas, es necesario que se tome en cuenta la significación y los intereses que la tarea suscita. Por lo que es importante que el sujeto atraiga su atención hacia la tarea que desempeña por medio de el recordase a si mismo que debe estar atento y plantearse preguntas cuyas respuestas le exijan percibir atentamente todo lo que se plantea en la actividad que realiza. Para la atención voluntaria es esencial una buena organización de la actividad de los procesos psíquicos efectuada con la ayuda del lenguaje. Vigotsky (1989).

La formación de este tipo de atención no es de manera inmediata, sino que tiene una larga historia durante la cual el niño adquiere una atención organizada, eficiente y estable, lo que sucede un poco antes de que asista a la escuela.

Desde el inicio de su existencia los niños viven rodeados de adultos, los cuales al mencionar un objeto y señalarlo, le van indicando al niño hacia donde es necesario que centre su atención, de tal forma que el objeto mencionado empieza a sobresalir de entre los demás. Conforme el niño accede al lenguaje, este proceso se reorganiza, pues ahora el niño ya es capaz de nombrar el objeto por sí mismo, y al hacer esto logra destacarlo del resto de objetos que lo rodean.

A pesar de que el niño ya puede servirse del lenguaje para nombrar objetos y poderse comunicar con los adultos, aún no es capaz de lograr obedecer una instrucción verbal de manera satisfactoria, aunque se le indique el objeto al que debe prestar atención, hasta la edad de cinco o seis años, pues la indicación verbal no está totalmente arraigada y todavía existen factores de la atención involuntaria que interlieren como distraentes, por lo que el niño puede iniciar una acción indicada verbalmente y no finalizarla debido a que en su camino aparece algún estímulo de mayor fuerza y que propicia que la actividad previa quede relegada u olvidada.

1.4.- Desarrollo de la atención.

En un inicio la atención del niño es involuntaria, presentando en los primeros meses un carácter de simple reflejo de orientación ante estímulos nuevos o interesantes (objetos brillantes, colores vivos, móviles, sonidos fuertes, etc.), de seguimiento con la mirada y de "reflejo de concentración".

Más tarde la atención involuntaria evoluciona y se desarrolla la actividad de orientación-investigación, en la cual el niño manipula los objetos, esta actividad es muy inestable al inicio y sólo basta que otro objeto aparezca en su campo visual para que inmediatamente abandone la actividad sostenida con el primero.

Esto indica que el reflejo de orientación es capaz de agotarse rápidamente durante el primer año, inhibiéndose fácilmente cuando actúan sobre el estímulos extraños. A esta edad comienzan a llamar su atención no sólo los objetos o personas, sino también las palabras que ya empieza a comprender, aunque la indicación verbal no provoca más que una reacción orientadora general en el niño. Vigotsky (1989). Esta reacción se extingue con rapidez si no va acompañada de un acto real por parte del adulto, es decir, que el nombre del objeto debe coincidir con la percepción directa por parte del niño.

A finales del primer año e inicio del segundo, la nominación del objeto o la indicación verbal comienzan a presentar una influencia rectora y reguladora de la atención. Aparecen los primeros signos de la atención voluntaria, debido a que el niño ya es capaz de realizar acciones muy sencillas y empieza a centrar su atención en lo que utiliza durante su actividad al tiempo que esta va supeditándose a la tarea. Sin embargo la influencia de la palabra es todavía muy inestable y la reacción que esta provoca cambia rápidamente hacia cualquier otro objeto que le parezca más vistoso o que suscite mayor interés para el niño.

El niño no desarrolla inmediatamente la capacidad para obedecer a una instrucción verbal simple y directa que dirija su atención hacia cierto objeto. La simple reacción activadora de una instrucción verbal se observa en el niño al final del primer año, ya que en respuesta a una pregunta de la madre "¿Dónde está el juguete?" por ejemplo, el pequeño dirige su vista hacia el objeto que se nombró y extiende sus brazos hacia él. Pero esto sólo ocurre en condiciones muy simples y siempre que no exista dentro de su campo visual algún o algunos objetos que lo distraigan.

Si se ordena al niño "dame el juguete", mientras que a la par se coloca más cerca de él otro juguete distrayente de características más llamativas, al principio la actitud del niño es de incertidumbre pues duda entre los dos juguetes, pero al final elige el objeto más llamativo que se encuentra cerca y el cual entrega en lugar del que se le pidió.

En esta etapa del desarrollo una orden verbal todavía no puede superar a los factores de atención involuntaria que compiten con ella y la victoria en esta batalla corresponde a los

estímulos que actúan dentro del campo directo de visión. La respuesta de orientación ante cualquier objeto nuevo o distrayente suprime fácilmente la forma social de atención que empieza a aparecer.

A mediados del segundo año el cumplimiento de la indicación verbal del adulto se hace más firme, pero aún cualquier interferencia por pequeña que sea le impide finalizar la actividad. En esta etapa la actividad del niño aún se caracteriza por una inercia significativa, pues aunque el niño puede ejecutar una indicación verbal que ponga en marcha la acción, esta no puede ser frenada de la misma forma, por lo que la actividad que se le solicitó al niño se sigue ejecutando hasta que se agota el estímulo nervioso o aparece un estímulo más fuerte. Luria (1988).

A finales del segundo año y durante el tercero, la indicación que da el adulto se completa con la participación del propio lenguaje del niño, convirtiéndose este en una guía que permite estabilizar la atención del mismo. Es a partir de aquí que la atención se empieza a formar ya con la participación directa del propio niño a través de la actividad que este realiza, por lo que podemos hablar de una atención dinámica y activa, y en esto los adultos tienen gran influencia pues exigen al niño múltiples situaciones (ser limpio, ciertas conductas, formas de usar los objetos, etc.) al realizar sus tareas cotidianas. Smirnov (1990).

Los niños de edad preescolar (4-5 años) algunas veces muestran una atención intensa y constante hacia aquello que hacen, sin embargo su atención se desvía con suma facilidad si llegan a actuar otros objetos que les interesen, lo que indica que los niños de esta edad no saben aún mantener la atención de manera intencionada durante mucho tiempo.

La capacidad de obedecer una orden verbal no es lo suficientemente fuerte como para evocar una conexión dominante, de tal manera que para el niño sea más fácil el eliminar la influencia de los estímulos irrelevantes y distrayentes, por lo que pueden continuar apareciendo durante un buen tiempo los signos de inestabilidad de la atención debidas a una instrucción verbal.

En los escolares de los primeros grados de la escuela primaria (1^o-3^o) aún existen ciertos rasgos de la atención involuntaria que predominan en el niño, este predominio va a estar supeditado en gran medida en el interés hacia el trabajo, el tipo de enseñanza y la influencia emotiva de lo que ve y escucha en la clase.

En estos grados debido a que el alumno aún no sabe como repartir su atención, el volumen de esta es muy reducido por lo que es necesaria una percepción prolongada y repetida de los objetos, de esta forma se captarán un mayor número de estos.

Como ya se vio la atención voluntaria es el resultado de un complejísimo desarrollo. En los orígenes de este desarrollo se hallan las formas de comunicación del niño con el adulto, y como factor principal que asegura el proceso de construcción de la atención voluntaria aparece el lenguaje, el que se ve reforzado por la actividad práctica concreta del niño; luego esta práctica se va reduciendo poco a poco hasta que alcanza el carácter de un acto interno que media la conducta del mismo, con lo que se asegura la regulación y el control del comportamiento.

Es posible que en la edad escolar las formas de conducta selectiva que se organizaron con la participación del lenguaje puedan haberse desarrollado al punto que pueden cambiar de manera importante no solo el desarrollo de las acciones y movimientos, sino que también el proceso de organización de los actos sensoriales.

1.5.- Problemas de Atención.

La atención tiene una capacidad limitada ya que la cantidad de actividades que un sujeto puede atender a la vez es finita y esta en función del esfuerzo que se realice: de tal manera que a mayor activación cortical mayor capacidad para la solución de la tarea, en cambio a menor activación menor capacidad de respuesta.

Por lo anterior es común que los niños de primaria (principalmente 1° a 3°) fácilmente dejen de poner atención debido a que su capacidad de percepción de estímulos se agota rápidamente, dejando de lado las actividades que realizan en clase, por lo que resulta importante despertar su interés e influir positivamente hacia el trabajo académico. Tomachewsky (1992)

Al perderse la capacidad de fijación de la atención, se da la **distracción**, que es lo opuesto a la atención. Su base fisiológica es la inhibición externa motivada por los estímulos accesorios, o la inhibición interna desarrollada a partir de una actividad monótona o de la prolongada acción de un mismo estímulo. En ella los estímulos parecidos al objeto en que se pone atención distraen más que los estímulos de naturaleza distinta al objeto

Al presentarse la distracción el sujeto no puede mantener por mucho tiempo una atención intensa sobre algo y se distrae con algo accesorio o constantemente pasa de un objeto a otro. Esta problemática se caracteriza por una desorganización completa de la actividad, aparece con mucha frecuencia en los casos de agotamiento. Fisiológicamente eso se debe a que no existe un foco fuerte o dominante de la excitación en la corteza cerebral como consecuencia de la gran movilidad de los procesos nerviosos, es decir, de alteraciones rápidas y fáciles de la excitación-inhibición en unas mismas zonas de la corteza cerebral.

Cuando existe una lesión en el encéfalo pueden originarse graves trastornos en la atención. Si la lesión afecta áreas del tronco superior, paredes del tercer ventrículo y sistema límbico, se producen dificultades en la atención involuntaria, manifestándose un descenso general de la actividad y alteraciones del mecanismo del reflejo orientador. Estas alteraciones pueden presentar tanto un déficit, que se evidencia por la inestabilidad y rápida desaparición del reflejo de orientación, como una excitación patológica a consecuencia de la cual no se extingue dicho reflejo. En ocasiones el reflejo adopta un carácter paradójico, pasando de la excitación a la supresión de los estímulos. Luria (1986).

Las alteraciones entrañan manifestaciones conductuales de apatía intensa e inactividad o falta de respuesta a los estímulos externos. O por el contrario se presenta una sobreexcitación acompañada de ansiedad y perturbación e irritación emocional

Los trastornos de la atención voluntaria se manifiestan a través de una serie de conductas en las cuales el sujeto se ve atraído fácilmente por estímulos accesorios de cualquier tipo, resultándole imposible organizar su atención a través del planteamiento de una tarea, o dándole una instrucción verbal por adecuada que esta sea, debido a que la lesión cerebral le impide el afianzamiento del reflejo de orientación a través de la indicación verbal. Luria (1994).

Estos trastornos de la atención voluntaria provocan ciertos cambios en todos los procesos psicológicos superiores. En virtud de lo cual los sujetos son incapaces de concentrarse en la ejecución de una tarea cualquiera que se les proponga, de crear un sistema de conexiones selectivas adecuado a las acciones formuladas, por lo que su atención se desliza fácilmente hacia conexiones accesorias. La ejecución planificada es sustituida por una serie de reacciones impulsivas ante cualquier estímulo o por la repetición de los estereotipos que surgen, impidiéndose el logro del objetivo previsto

Existen ciertas perturbaciones de la atención que se manifiestan a través de estados fásicos o inhibitorios, de los cuales tanto los estímulos fuertes como los débiles provocan reacciones iguales e incluso en ocasiones los estímulos débiles provocan reacciones más fuertes, llamándose a esto "fase paradójica".

Es fácil suponer que en condiciones como estas es imposible mantener estable la atención con respecto a cualquier tarea debido a la frecuente desviación hacia todo estímulo secundario.

La atención dentro del estudio juega un papel muy importante, ya que la escuela tiene grandes exigencias para el alumno, debiendo prestar continuamente atención a todo lo que se le dice y muestra en clase, incluso a aquello que no es de interés para él.

Por lo que es importante que el niño adquiera un adecuado manejo de los contenidos didácticos, porque de lo contrario se producirán dificultades dentro de su aprendizaje debido a la atención insuficiente del alumno, no llegando a comprender correctamente el material de estudio, produciéndose con esto una serie de equivocaciones al realizar la tarea, la lectura, e incluso al desarrollar y resolver problemas matemáticos o de carácter práctico, propiciándose así un mal desempeño y el no poder avanzar al ritmo de la mayoría de sus compañeros.

Para que el niño logre desarrollar su capacidad de comprensión y análisis de lo que se le está manejando debe estar atento, aún cuando se trate de temas poco atractivos para él. En la escuela se acostumbra instruir al niño desde que la inicia para que ponga toda su atención en el maestro y en lo que este diga. Eso lleva a pensar que si el niño no muestra desde un principio interés en lo que le rodea, incluyendo aquello que no llama su atención, se creará un sensible atraso en su rendimiento.

La inestabilidad de la atención surge también como resultado del agotamiento nervioso o por problemas emocionales y en ocasiones es reflejo de las particularidades de la personalidad del sujeto.

La fatiga nerviosa tiene su origen cuando el niño es abrumado por un gran número de impresiones o no descansa lo suficiente, esto ocasiona que el sistema nervioso se sobre exite no logrando concentrarse en la tarea. La falta de actividad también es motivante de que la atención del niño se disperse saltando de un estímulo a otro rápidamente saturando así su percepción debido a que no existe un objetivo a atender y por consiguiente no se presenta un estímulo que sea dominante, esto le impide al niño que logre estabilizar su atención, no pudiendo organizar su

actividad produciéndose así la distracción, habituándose al conocimiento rápido y superficial de las cosas que le rodean. Liublińskaia (1971).

La ansiedad o la angustia, producto de dificultades emocionales, también pueden producir alteraciones en la atención debido a que el niño no logra concentrarse en las actividades escolares, no pudiendo pasar de una actividad a otra e incluso no logrando iniciarla como resultado del temor y de la inseguridad de no haber aprendido los contenidos de la materia o por situaciones ajenas a la escuela y que en su mayoría corresponden a conflictos familiares. Kinsbourne (1983)

Esto produce que el niño no ponga atención en lo que el maestro le explica ya sea porque no está concentrado o por el contrario está demasiado concentrado pero en otras cosas totalmente distintas a las escolares. En el primer caso el niño cambia constantemente de una cosa a otra tomando decisiones demasiado pronto y sin revisar detenidamente la información para que así se obtengan buenos resultados, esto propicia que actúe de manera impulsiva, contesta antes de que se finalice la pregunta o no escuchan las instrucciones por lo que fallan en sus ejecuciones. Estos son los niños que generalmente presentan problemas en su comportamiento debido a que se mueven cuando deberían estar sentados. También pueden presentar dificultades con sus compañeros al establecer relaciones inadecuadas ya que no son capaces de ubicar la mejor manera de llevarse con ellos atosigando e importunando y en coacciones actuando de una manera violenta y agresiva, llegando a quedarse solos

El otro tipo de niños se caracteriza por una concentración intensa y prolongada por lo que no perciben lo demás, pero, el objeto al que atienden no es el que les indicó el maestro. Este tipo de niño es calmado y enfrascado en sus actividades, lo que es visto como una muestra de atención, pero en realidad, como se dijo antes, se encuentra absorto en otra actividad ajena a la escuela pasando por alto las indicaciones que se dan en la clase no logrando aprender lo suficiente

Al presentarse cualquiera de las dificultades expuestas para continuar estudiando la materia, el niño puede estar tan confundido que le tomará mucho más tiempo que el normal para aprender la actividad, si esto no se logra superar y persiste por largo tiempo, se acaba por tener un problema de aprendizaje debido a que no se comprendió lo suficiente

1.6.- Tratamiento pedagógico.

En la educación de la atención es muy importante acostumbrar a los niños a que vean y escuchen lo que les rodea, que observen los hechos con el interés constante de conocer mejor y con más amplitud la realidad. Para que esto sea posible es necesario que se de al niño los conocimientos del mundo que le rodea, que se le enseñe a destacar lo que es esencial y que aprenda a reaccionar de forma rápida a los cambios que se dan en el medio ambiente. Smirnov (1990).

Al inicio los adultos que lo rodean o el maestro deberán partir de la atención involuntaria, que es la que predomina aun en el niño que ingresa a la escuela, despertando en él el interés y la emoción hacia el proceso de aprendizaje, que lo hará más atractivo.

El carácter práctico de la enseñanza desempeña en esto un papel importante. La utilización de cuadros, dibujos, realización de experimentos, presentación de ejemplos concretos, entre otras cosas, permite actuar sobre las emociones del escolar y hacer la enseñanza mucho más interesante excitando la atención involuntaria. Es por eso que estos medios son indispensables en los primeros grados de la escuela (1° a 3°).

Sin embargo, la utilización de material exige varias condiciones. Ante todo es necesario *organizar la percepción*, enseñando al niño que perciba todo aquello que exige su atención. Smirnov (1990). Para lo que se deben plantear tareas, pedirle que no sólo mire el objeto o el dibujo, sino que encuentre en él algo que responda a una pregunta determinada, que haga comparaciones, etc.. Todo lo anterior propicia que el niño ponga en marcha sus formas de pensamiento, al mismo tiempo que se le enseña a estar atento y destacar lo principal o fundamental de los objetos o tareas que realiza.

Para que la atención se lije más fácilmente en las explicaciones que da el maestro, es importante que estas sean de calidad, ricas en contenido e involucren emotivamente al alumno. Pero al mismo tiempo es necesario seguir algunas directrices. 1) En sus exposiciones el maestro debe transmitir algo nuevo, aunque parte de lo que se diga ya sea conocido. 2) De ahí se desprende que lo nuevo que se comunica debe estar relacionado con lo que previamente se ha visto y que los alumnos ya conocen. 3) Es importante que aquello que se considere sea aburrido deberá de relacionarse con elementos interesantes para los alumnos. Smirnov (1990).

La atención de los alumnos hacia un tema nuevo aparece cuando la exposición del maestro es viva y dinámica. La atención se mantiene constante cuando algún contenido de aprendizaje se presenta desde distintos ángulos y se descubren las diferentes relaciones que envuelven el tema tratado.

Por lo común los alumnos están atentos cuando se les dan explicaciones concretas y comprensibles para ellos, esto les facilita el obtener significado de los contenidos que se les trasmite en clase. Algunas veces el alumno no está atento debido a que "perdió el hilo" de la clase, o dejó de entender lo que el maestro le explica.

También se dan casos en los cuales lo explicado por el maestro es demasiado sencillo comprensible, a consecuencia de esto la atención del escolar se dispersa en otros objetos circundantes; por lo que es necesario poner actividades que exijan del niño un trabajo mental, obligándolo de esta manera a pensar y poner un esfuerzo de su parte.

La atención debe ser ante todo una acción organizada, y como el estudio es una actividad estructurada y con un fin determinado, da como resultado que la enseñanza escolar es el mejor modo de educar la atención de los niños. Sin embargo es importante que ellos se den cuenta de las tareas planteadas comprendiendo con claridad lo que el maestro quiere y para que es necesaria la actividad propuesta, a la par que se destaca la relación con las situaciones cotidianas. Al exigir cualquier acción a los estudiantes, es necesario tener en cuenta que el trabajo a realizar debe de estar dentro de sus posibilidades de desarrollo cognitivo.

El cansancio es el mayor enemigo de la atención y está motivado no solo por lo difícil de la tarea, sino también por lo monótono de esta. Smirnov (1990). Esto es más factible que se presente sobre todo en los primeros grados, por lo que es recomendable variar las clases asegurando con esto que se mantenga la atención. Pero hay que tener presente que un cambio demasiado frecuente de las actividades impide que el niño mantenga una atención prolongada y constante, habituándose a pasar rápidamente de un objeto a otro.

El ritmo del trabajo es una condición importante para mantener la atención de los niños, para lo que hay que tener en cuenta las diferencias individuales. A los alumnos pasivos hay que estimularlos y a los dinámicos hay que tenerlos ocupados en tareas variadas con apego a sus posibilidades.

Cuando se logran todas las condiciones antes previstas , se puede conseguir que los alumnos trabajen sin distraerse, adquiriendo la costumbre de ser atentos. Es fácil que se fije la atención cuando las condiciones externas son propicias y permiten la habituación del escolar, al mismo tiempo que se forma la capacidad de fijar la atención en aquello que es necesario.

CAPÍTULO II

APRENDIZAJE

2.1.- Aspecto psicológico del Aprendizaje.

Es necesario enfocar el análisis de este punto desde la perspectiva de la teoría psicogenética, puesto que dentro del ámbito educativo es la que se considera como base para explicar el desarrollo, tanto del niño, como de la práctica educativa, y cuenta con el sustento oficial. Puede señalarse como el sustento teórico del programa educativo nacional, ya que en este se contempla la forma en que el niño construye su conocimiento.

La idea de que un sujeto quiere, tiene o debe aprender algo suele estar ligada a la necesidad de que se cuente con alguien que se lo enseñe. Es decir, alguien que va a lo sepa para que se lo explique. En muchos casos una explicación o información puede ser útil para aprender algo, pero el aprendizaje en sí no se da sino hasta que el propio sujeto hace suyo reconstruyendo y reinventando un determinado objeto de conocimiento. Piaget (1976) establece que es el sujeto mismo el que construye su propio conocimiento mediante un proceso (de aprendizaje) que lo lleva a comprender ese objeto.

Este proceso es propio del sujeto y se desarrollará de acuerdo a sus características personales. Las informaciones externas podrán ser útiles pero nunca únicas y suficientes. La teoría psicogenética ha demostrado que el desarrollo intelectual va evolucionando de forma que existen momentos o etapas, con límites no rígidos, que le permiten al niño ir construyendo ciertos tipos y grados de conocimientos, pero otros no. A la par que el sujeto aumenta el nivel de conocimientos, establece mayores relaciones y coordinaciones entre ellos, lo que favorece la construcción de otros nuevos. Pero es siempre el sujeto el que los construye.

El enfoque psicogenético concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional. Piaget (1986), establece que el marco de referencia del conocimiento organizado que el sujeto utiliza en una situación dada, esta firmemente ligado a interacciones previas con el medio ambiente. El conocimiento no es absorbido de manera pasiva del ambiente, no es precreado por la mente del niño, ni brota cuando madura, sino que es construido a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente. Visto desde esta perspectiva, la inteligencia es, esencialmente, un sistema de operaciones actuantes de adaptación que permiten que el sujeto intercambie relaciones entre él y su medio a través de la incorporación de los objetos en los esquemas de la conducta, no siendo tales esquemas más que las acciones susceptibles de repetirse. Piaget (1976).

2.1.- Aspecto psicológico del Aprendizaje.

Es necesario enfocar el análisis de este punto desde la perspectiva de la teoría psicogenética, puesto que dentro del ámbito educativo es la que se considera como base para explicar el desarrollo, tanto del niño, como de la práctica educativa, y cuenta con el sustento oficial. Puede señalarse como el sustento teórico del programa educativo nacional, ya que en este se contempla la forma en que el niño construye su conocimiento.

La idea de que un sujeto quiere, tiene o debe aprender algo suele estar ligada a la necesidad de que se cuente con alguien que se lo enseñe. Es decir, alguien que ya lo sepa para que se lo explique. En muchos casos una explicación o información puede ser útil para aprender algo, pero el aprendizaje en sí no se da sino hasta que el propio sujeto hace suyo reconstruyendo y reinventando un determinado objeto de conocimiento. Piaget (1976) establece que es el sujeto mismo el que construye su propio conocimiento mediante un proceso (de aprendizaje) que lo lleva a comprender ese objeto.

Este proceso es propio del sujeto y se desarrollará de acuerdo a sus características personales. Las informaciones externas podrán ser útiles pero nunca únicas y suficientes.

La teoría psicogenética ha demostrado que el desarrollo intelectual va evolucionando de forma que existen momentos o etapas, con límites no rígidos, que le permiten al niño ir construyendo ciertos tipos y grados de conocimientos, pero otros no. A la par que el sujeto aumenta el nivel de conocimientos, establece mayores relaciones y coordinaciones entre ellos, lo que favorece la construcción de otros nuevos. Pero es siempre el sujeto el que los construye.

El enfoque psicogenético concibe la relación que se establece entre el niño que aprende y lo que aprende como una dinámica bidireccional. Piaget (1986), establece que el marco de referencia del conocimiento organizado que el sujeto utiliza en una situación dada, está firmemente ligado a interacciones previas con el medio ambiente. El conocimiento no es absorbido de manera pasiva del ambiente, no es procreado por la mente del niño, ni brota cuando madura, sino que es construido a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente.

Visto desde esta perspectiva, la inteligencia es, esencialmente, un sistema de operaciones actuantes de adaptación que permiten que el sujeto intercambie relaciones entre él y su medio a través de la incorporación de los objetos en los esquemas de la conducta, no siendo tales esquemas más que las acciones susceptibles de repetirse. Piaget (1976).

El desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento; la construcción del conocimiento requiere por lo regular de un proceso más o menos prolongado de aprendizaje. dicho proceso variará según el nivel de desarrollo cognitivo del niño y de las características del objeto que se involucre en el aprendizaje, es decir, de que tan comprensible sea para el nivel de conocimiento y desarrollo del niño. Piaget (1976).

Existen ciertos "aprendizajes" dados por acciones del sujeto que están sustentados por algún grado de atención, repetición y memoria. Pero que no están contruidos correctamente por lo que no logran asimilar el conocimiento nuevo con el que ya se tiene, dejando poco beneficio, ya que dicho conocimiento no será generador de otros. Este es el caso de muchos "conocimientos" escolares debido a que el niño sólo a aprendido mecánicamente y no es capaz de descubrir implicaciones o relaciones a causa de que no comprende el sentido de lo que se le enseña.

La inteligencia se desarrolla a través de un proceso de maduración que incluye lo que se llama aprendizaje, este proceso se compone de dos partes básicas: la adaptación y la organización. La adaptación es el proceso por el cual los niños adquieren un equilibrio entre acomodación y asimilación. La organización es la función que estructura la información en elementos internos de la inteligencia (esquemas y estructuras). La adaptación y la organización no actúan de manera separada, sino que se organizan a través de la adaptación de experiencias y de los estímulos del ambiente, formándose a partir de esta organización las estructuras y esquemas mentales de nuevas experiencias. Piaget (1986).

A partir de esto, es posible identificar tres componentes de la inteligencia. Primero el proceso de organización y adaptación que busca el equilibrio. Segundo es la estructura, que abarca las operaciones y esquemas de comportamientos específicos. Tercero el contenido, que se refleja en el comportamiento y se observa a través de la actividad conceptual y motriz. De estos tres componentes de la inteligencia Piaget (1976) resalta la estructura como el más importante, puesto que para él las estructuras son un producto de la inteligencia y son, al mismo tiempo, indispensables para la formación de la inteligencia.

Las estructuras son operaciones interiorizadas en la mente (reversibles), que tienen una naturaleza lógica y matemática. Las estructuras están compuestas por operaciones mentales; la acción de pensar consiste en muchas operaciones que resultan de acciones coordinadas. Una operación, es una acción mental y que sigue una secuencia definida de acciones que son

denominadas "esquemas". Piaget (1986). El esquema es denominado en términos del

comportamiento que refleja; consiste en el repertorio de actividades individuales que una persona

aprendió y que conforman elementos de su estructura intelectual.

Piaget (1976) considera que si los conocimientos que el niño va adquiriendo no son adecuadamente estructurados en el momento de ser construidos, no se logra establecer las operaciones mentales idóneas para que sean asimiladas con la información previa existente, dificultándose el aprendizaje. A partir de esto es posible deducir que los problemas de aprendizaje de los alumnos de primaria tienen su origen en la comprensión inadecuada que lleva a una deficiente estructuración y a problemas en la asimilación, no pudiéndose reorganizar las estructuras anteriores para que se integren los nuevos contenidos.

2.1.1.- Aprendizaje y conocimiento.

De inicio es necesario plantear que el aprendizaje es un proceso mediante el cual el niño va integrando nuevas esquemas de información que va incorporando a las estructuras cognitivas con las que ya cuenta, **perfeccionándolas hasta formar un todo coherente y sintético de lo que aprende** superando los conocimientos previos.

Pero dentro del aula el aprendizaje es concebido como la adquisición de destrezas y habilidades, por tal motivo cuando el maestro se encuentra ante un alumno que no es capaz de lograr los objetivos programáticos en el lapso del ciclo escolar, comúnmente se considera que se está ante un caso más de "problemas de aprendizaje". Dependiendo del interés y criterio tanto del maestro como de la escuela en sí, ese niño se canalizará a algún centro especializado o algún particular para que reciba atención terapéutica de educación o compensatoria de su problema durante el curso, o simplemente será "reprobado".

Por lo general, el origen de ese problema de aprendizaje se le adjudica al niño. Se le puede considerar desde distraído o falta de interés en lo que se le enseña, hasta poco inteligente o deficiente. Rara vez se cuestiona si los contenidos, el tiempo, la forma de abordarlos y las actitudes del maestro son acordes con los intereses y posibilidades del niño, en función de su grado de desarrollo cognitivo.

Por otro lado suele pasarse por alto que el aprendizaje, a la edad que sea, constituye un proceso en el que cada quién avanza a un ritmo propio, por lo que dicho proceso requiere de tiempo. (Estudios hechos por Kamii, 1986; Peltier, 1995; y Piaget, 1986; respaldan esta aseveración). En lo que respecta al escolar, este tiempo resulta muy escaso, pues el maestro, en su interés porque el alumno realice rápidamente lo que el programa le exige presiona al niño, esto en lugar de llevar a un real aprendizaje, sólo propicia la memorización. De esta forma el aprendizaje tan buscado se convierte en verbalizaciones o acciones mecánicas de parte del niño, sin una verdadera comprensión de lo que se hace o dice.

A cada paso se encuentran niños que "van muy bien" en la escuela porque saben resolver sumas, restas y multiplicaciones escritas; o son capaces de descifrar palabras y por consiguiente de leer. Sin embargo, cuantas veces estos mismos niños no son capaces de encontrar la solución a un problema (real o escolar) el cual involucre esas operaciones, ni pueden explicar el contenido de un texto (comprensión). Se quedan a un nivel de mecanización de la actividad sin entender el porque de su aplicación o significado.

Por otro lado se encuentran niños que pueden resolver "mentalmente" una operación pero no son capaces de expresarla gráficamente, o aquellos alumnos que exponen ideas aisladas de la lectura que realizaron porque no logran ordenar correctamente las ideas extraídas de un texto. Estas situaciones muestran la confusión que existe como producto de la enseñanza apresurada que no les permite ir asimilando poco a poco los contenidos de la misma, unido a la introversión que les impide preguntar o pedir aclaraciones; a la par que se muestran cada vez menos interesados en las actividades y por consiguiente en comprender los procedimientos que se les indica.

Esto provoca que el alumno busque la forma de poder explicar las contradicciones que se le presentan buscando una coherencia interna, esto lo lleva a que conforme una serie de estrategias propias que le permitan la obtención de resultados positivos en la escuela. Gómez Palacio (1986) Es obvia la necesidad de ayudar a estos niños para que aclaren sus dudas, pero sin embargo no se podría decir que son un caso de problemas de aprendizaje, pues son capaces de funcionar adecuadamente en la escuela aunque sea utilizando sus propios procedimientos.

2.1.2.- Tipos de conocimiento.

Piaget (1986) habla de tres tipos de conocimiento: el del mundo físico, el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento social. Los tres están estrechamente interrelacionados y cada nuevo avance en cualquiera de ellos tiene alguna repercusión en los demás.

En el conocimiento del mundo físico, son los objetos mismos los que proporcionan la información que permite el llegar a conocerlos. Si se impulsa una pelota esta rueda, si se frota una lija raspa, etc.. Así a partir de las acciones que el niño realiza sobre los objetos físicos, va extrayendo poco a poco conclusiones de como se , esos objetos, para que sirven y como reaccionan ante las diversas acciones que él realiza sobre ellos.

En el plano intelectual existe una interacción sujeto-objeto, ya que en cada experiencia tiene lugar una acomodación a ella, que lleva a la modificación de las estructuras intelectuales y a la ampliación del campo cognitivo. Es posible decir con esto que el sujeto modifica al objeto pues cuando el niño explora cualquier objeto se dará cuenta de si tiene sabor (agradable o no), cual es su textura (rugoso, suave, etc.), si se come, etc.. De esta forma, aunque el objeto permanece inmutable, en cierto modo ya no es el mismo en cuanto que el niño conoció sus características físicas. Por otro lado el objeto también modifica al sujeto dado que este, mediante su acción sobre el primero, ha efectuado tales descubrimientos.

El conocimiento lógico-matemático para su construcción requiere en parte también de experiencias con la manipulación de objetos, pero surge ante todo, de la abstracción reflexiva que el sujeto efectúa al establecer relaciones entre los diversos hechos que observa, así como entre el comportamiento de los objetos y las acciones que sobre ellos realiza. Cuando el niño descubre por sí mismo alguna cualidad de los objetos que manipula, construye un conocimiento lógico derivado no de los objetos mismos, sino de su manipulación y de la estructuración interna de las acciones que ha realizado.

El conocimiento social se adquiere por medio de la transmisión social. Es decir, que sólo se puede obtener a través de medios externos, los libros, los padres , los maestros o cualquier miembro de la comunidad. Sin embargo en muchos de los casos también se requiere de un proceso para llegar a comprender la razón de ese hecho. Se puede enseñar al niño las cualidades o propiedades de cualquier objeto y para que sirve, pero esa información sólo será de utilidad cuando el sujeto pueda construir su conocimiento , pues de esta manera llegará a estar en posibilidades de comprender realmente dicha información y podrá darle una aplicación práctica. El

niño conoció e incluyó en sus estructuras mentales el conocimiento de los objetos gracias a sus propias acciones y a su actividad intelectual, la transmisión social vino a complementar su conocimiento.

2.1.3.- Factores que intervienen en el aprendizaje.

Se puede mencionar que existen cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje que son: equilibración, maduración, experiencia y transmisión social. Piaget (1986)

Dentro de la equilibración existen dos procesos que de manera simultánea impulsan la estructuración del pensamiento y del aprendizaje; por un lado se encuentra la resistencia al cambio y por el otro la necesidad del mismo. El primero conduce a la estabilidad y el segundo al crecimiento.

Cada nuevo objeto o experiencia a los que se enfrenta el sujeto son introducidos por el proceso de **asimilación** a sus marcos de referencia actuales. Sin embargo, las características de tales experiencias u objetos son distorsionados en función de las necesidades del sujeto por mantener la estabilidad. Si se contara únicamente con este proceso, se tendría una sola categoría estable para interpretar la información que se recibiera en el intelecto. El sujeto no sería capaz de distinguir entre una manzana y una naranja, porque todas las frutas redondas y con cáscara se incluirían en una sola categoría.

Por lo tanto, el segundo proceso que se mencionó tiene que ver con la **acomodación**, es decir, con las modificaciones que se efectúan en el marco de referencia actual cuando el sujeto se enfrenta a objetos o experiencias que demandan cambios para poder interpretarse de forma adecuada. Retomando el ejemplo anterior, si solo existiera este proceso no se podrían construir generalizaciones para construir una clase particular de frutas, dado que cada una se consideraría perteneciente a una categoría diferente, sin relación con las demás.

Por tal motivo existe un tercer proceso que compensa la acción de los dos primeros. Este proceso es la **equilibración**. Al igual que la asimilación y la acomodación es un proceso intelectual activo que acompaña al sujeto durante toda su existencia. Los procesos de asimilación y acomodación permiten al niño alcanzar estados superiores de equilibrio y comprensión, y a medida que aumenta el nivel de comprensión, el niño cuenta con estructuras intelectuales más amplias y complejas.

El equilibrio que se logra en cada nivel, si bien es más estable que los anteriores, es sólo de carácter temporal, ya que por una parte, aparecen nuevos objetos que requieren de nuevas reestructuraciones por parte del sujeto, por otra parte, las estructuras de mayor fuerza al descubrir incongruencias o lagunas entre las ya existentes continúan impulsando la actividad intelectual. De esta manera, conforme evoluciona el desarrollo intelectual, el niño dispone cada vez más de estructuras de pensamiento más amplias e integradas.

Es así como el proceso de equilibración es un proceso dinámico y continuo que constituye el motor fundamental del desarrollo intelectual.

Existe la idea de que el desarrollo cognoscitivo depende en forma casi exclusiva de la maduración neurológica del niño. Sin embargo, la importancia de la misma, está en las posibilidades que los factores de maduración brindan al sujeto para desarrollar otros aspectos que sólo se hacen factibles mediante la intervención de la experiencia, la equilibración y en muchos casos de la transmisión social.

Desde muy pequeño el niño es un investigador incansable que explora y experimenta constantemente para encontrar respuestas que le permitan comprender el mundo, en otras palabras va aprendiendo de lo que le rodea. Conforme avanza en su desarrollo y maduración, va adquiriendo mayor capacidad para asimilar los estímulos nuevos y de esta forma ampliar sus conocimientos del mundo; pero como ya se señaló, esto no sólo es responsabilidad de la maduración neurológica sino de la intervención conjunta de otros factores.

Muchos logros cognitivos no se pueden ligar de manera estrecha a cuestiones de maduración. Por ejemplo cuando a un niño se le pide que justifique el porqué de algún procedimiento usado en una determinada actividad, pero este no logra dar argumentos convincentes y sólo atina a describir situaciones confusas de la tarea que desarrolló, la cual resolvió correctamente, solo demuestra que la acción se realizó de forma mecánica y que sus argumentos demuestran que no entendió el procedimiento usado. En este caso el maestro dirá: 1) no importa si comprende o no, lo importante es que lo resolvió; o 2) cuando este más "maduro" podrá entenderlo.

En efecto existen conocimientos que se alcanzarán sólo cuando el sujeto cuenta con una madurez adecuada para ello, pero no se dependerá únicamente de eso, sino que deberá existir un proceso de construcción del conocimiento que requerirá de tiempo para poder ir avanzando a

niveles mayores de comprensión. En cada nivel deberán existir las formas de enseñanza más acordes para el niño y que le faciliten la adquisición de nuevos conocimientos.

Al hablar de la experiencia, es necesario referirse a la importancia que tiene el que el niño manipule los objetos físicos pues esto lo llevará a desarrollar el conocimiento de los mismos. También a la importancia que tiene para el niño la posibilidad de vivir situaciones que lo acerquen a otro tipo de objetos de conocimiento, como podrían ser: materiales escritos, que juegue a leer y escribir, darle información sobre lo que algún texto marque, etc., esto facilitará el que descubra el sistema de escritura, y por consiguiente, aprenda a leer y escribir. Dejarlo que reparta y de esa forma observar que estrategias emplea para que a todos sus compañeros les toque la misma cantidad de colores, esto lo introducirá en la necesidad de que logre establecer la correspondencia de uno a uno, el sentido de la cantidad y la configuración de los objetos en el espacio, etc.

Cuando se habla del conocimiento social se hizo mención a la transmisión social como un factor que complementa al conocimiento y comprensión de los objetos que rodean al niño. Es necesario agregar, que en relación al niño, la importancia de la transmisión social no se debe de reducir a la relación adulto (informante)- niño (receptor). Es de suma importancia en este caso las relaciones que el niño puede establecer con su grupo de iguales, pues de esta forma se da el intercambio de informaciones, opiniones e hipótesis que los estimularan a pensar, reflexionar, experimentar y comprobar o ratificar cualquier conocimiento adquirido, acercándose de esta manera a una mayor objetividad de las cosas.

Es necesario aclarar que de la información que proviene del exterior, sea de una persona o hecho, no siempre es susceptible de ser asimilada por el niño. Ello va a depender de su nivel de desarrollo cognitivo, el cual le permitirá llegar a idear hipótesis diversas, pero siempre ligadas a su nivel de desarrollo del pensamiento. Esto es debido a que el niño posee una lógica particular que lo lleva a construir diferentes hipótesis para explicarse todo lo que le rodea y que en muchos casos le impiden tomar como válidas o explicaciones distintas a las propias.

En resumen, se puede decir que el aprendizaje constituye un proceso por medio del cual el niño construye su conocimiento. En dicho proceso interviene la interacción con el medio, la acción del sujeto sobre los objetos, y su propia actividad mental con relación a las acciones que realiza y los hechos que observa. Piaget (1986).

2.2.- Aspecto pedagógico.

2.2.1.- Dificultades en la escritura.

Desde el momento en que los niños ingresan a la escuela ya han comenzado a reflexionar sobre la lengua escrita, dado que en la sociedad actual los textos aparecen de forma permanente en el medio: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos o productos de limpieza, etc.. Para el niño no pueden pasar inadvertidos estos textos y constantemente investiga sobre el contenido y los mensajes de los mismos los ve, pregunta, y observa como los hermanos mayores o los padres leen o escriben; establece reflexiones sobre este tipo de materiales y conforma hipótesis en torno a ellos. Sin embargo, debido a que el medio cultural es distinto para cada niño, algunos avanzan más que otros en el proceso de conformación de hipótesis. Pero a pesar de estas diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan para acceder a la escritura es similar, aunque distinto en su evolución.

Una escritura producida por un niño puede ser considerada desde distintos puntos de vista: puede analizarse el trazado, la distribución de las grafías en el plano, la convencionalidad de las mismas, el uso de mayúsculas o minúsculas, etc.. Pero también puede considerarse esa producción dentro de la evolución de la construcción de la escritura del niño, lo que nos permitiría comprender el nivel y la forma en que el niño conceptualiza y comprende el sistema de escritura.

A este respecto hay una gran diferencia entre lo que se puede considerar como escritura **figural**, y la escritura **constructiva**. Cuando se considera a una escritura desde el punto de vista figural, solamente se considera si las grafías son letras, si están bien orientadas o hay inversiones, si se respeta la horizontalidad, etc.. Cuando esa misma escritura se considera desde el aspecto de lo constructivo, se analiza específicamente la escritura: su construcción, es decir, la relación entre las grafías, lo que representan, su vinculación con lo que pretenden representar entre otras cosas. Ferreiro (1982).

En las primeras etapas, escribir es para el niño producir un trazado que se diferencia del dibujo por poseer algunos de los trazos típicos de la escritura. La intención subjetiva del niño juega un papel importante en cuanto al significado atribuido a lo escrito: las diferencias de significación no son plasmadas objetivamente en el producto gráfico, por lo que se encuentran escrituras iguales

para palabras diferentes, lo importante para el niño es lo que está queriendo escribir y no la forma en que lo escribe.

En este nivel la escritura es una escritura de nombre, y en ocasiones refleja propiedades de los objetos portadores de los nombres (tamaño, edad, longitud, etc.), dichas escrituras no son aún la representación sonora de dichos nombres. Esto es importante debido a que si la escritura no se considera ligada a los aspectos sonoros del habla, el niño sentirá la necesidad de establecer una relación con las propiedades físicas del objeto al que describe, por ejemplo, puede pensar que para escribir **oso**, se necesitan más letras que para escribir **hormiga**, porque este es más grande. Ferreiro (1990)

En un segundo nivel al niño ya no le bastan las intenciones subjetivas para que su escritura tenga significado, pues concluye que para poder leer cosas diferentes debe haber diferencias entre las distintas formas de escritura: esta diferencia puede marcarse al utilizar letras distintas para palabras distintas (si tiene un amplio repertorio); o bien puede sentir que con solo alternarlas de lugar modifica el significado de las palabras, dando por resultado escrituras diferentes. Por lo que se ha visto hasta el momento, se puede llamar a estos dos procedimientos de escritura como: **escritura presilábica**. Gómez Palacio (1987).

En un tercer nivel el niño establece una franca relación entre aspectos sonoros y gráficos al escribir. Pero los primeros valores que se asignan no son fonéticos sino silábicos, es decir, asigna a cada grafía el valor de una sílaba. Posteriormente el niño regula y anticipa la cantidad de grafías al escribir y asigna tantas letras como sílabas tenga la palabra, acceden a la hipótesis silábica.

En este nivel se manifiesta un conflicto entre la hipótesis silábica y un criterio de exigencia de cantidad, debido a que los niños consideran que para que una palabra tenga significado deberá estar conformada por lo menos de tres grafías. Es así que ante la escritura de una palabra mono o bisilábica, el niño sentirá que es necesario agregar otra grafía para que tenga sentido lo escrito. Este conflicto obliga a que el niño vaya abandonando progresivamente la hipótesis silábica y llegue a un análisis fonético más exhaustivo de las palabras. En este momento el niño se encuentra ante una escritura **silábico-alfabética**. Gómez Palacio (1986).

La última etapa coincide con la escritura propiamente alfabética en la que cada grafía representa un fonema de la lengua. A partir de este momento el niño se enfrentará a los problemas

de la ortografía y a la separación de las palabras (cosa que no se da en el lenguaje oral), es decir se enfrentará de lleno con la convencionalidad de la escritura.

Las dificultades en el proceso de adquisición de la escritura se dan debido a que no se respeta el proceso de evolución de la escritura del niño, este no puede llegar a realizar un buen manejo de las relaciones que se dan entre la escritura y su significado, no logrando avanzar en la comprensión del sistema de escritura y por consiguiente creándosele una serie de confusiones y distorsiones que evitan el adecuado desenvolvimiento del niño en este aspecto, tampoco logra llegar a un aprendizaje efectivo y a la conformación de conceptualizaciones e hipótesis adecuadas que le permitan reorganizar adecuadamente sus estructuras cognitivas, propiciándose con esto el llegar a un manejo mecánico y sin sentido de la escritura. Gómez Palacio (1986).

Por lo anterior es necesario que se eliminen las prácticas del silabeo o el deletreo de las palabras, ya que esto sólo provoca serias confusiones y le impide al niño avanzar en su proceso cognitivo y aprender al no entender el porqué de lo que se le enseña, se pierde el interés en la actividad y se llega a la realización obligatoria de la misma, es decir, el alumno realiza las actividades porque el maestro se lo exige no porque sean del agrado del niño. Cuando esto sucede los alumnos no pueden entender el real significado e importancia de este medio de comunicación.

2.2.2.- Dificultades en la lectura.

Tradicionalmente se ha considerado a la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector sólo pasa sus ojos por lo impreso, recibiendo y registrando una serie de imágenes de grafías, las cuales son traducidas a sonidos.

Esta idea tan simplista de lo que es la lectura ha llevado a que en las escuelas se pretenda enseñar a los niños solamente a reproducir los sonidos del habla, a través de la repetición en voz alta de cada una de las palabras que componen el texto. Esto es debido a que se da como equivalente el ser un buen lector con ser un buen descifrador, es así como se rompe en la práctica escolar con la búsqueda de significado de un texto al momento de realizarse la lectura. De esta manera el acto de la lectura se vuelve mecánico y sin sentido; olvidándose de que el leer es algo más que una actividad visual, es una conducta inteligente en la que intervienen diversas informaciones para dar significado a lo leído.

Goodman (1990), (citado en Ferreiro, 1990), propone que todos los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto, de tal manera de poder construir significado o comprenderlo. Se usan estas estrategias durante la lectura pero también se modifican al ir obteniéndose, evaluándose y utilizándose la información.

El cerebro que es el centro de toda la actividad intelectual humana, y es el responsable de procesar toda la información que se recibe, no es capaz de captar en su totalidad la gran cantidad de estímulos que recibe del exterior, por lo cual selecciona la más importante. Debido a esto el lector debe emplear sus conocimientos sobre la escritura y el lenguaje, así como la información que posee sobre el tema, ya que esto le permitirá obtener información sobre el significado del texto.

La naturaleza interactiva del proceso de lectura y la capacidad limitada de la memoria hacen que el lector haga uso de todos los recursos con los que cuenta para programar su procesamiento. Dicha programación permite la utilización de estrategias particulares, de tal forma que una dificultad en la lectura puede ser el resultado de una estrategia inadecuada. Esto hace posible que en algunos niños un mal procesamiento básico pueda conducirlos al uso de una estrategia inadecuada, errando al momento de establecer el sentido del texto. Por otra parte pueden utilizar estrategias que compensen en cierta medida el déficit en el procesamiento básico.

Cuando un niño ingresa a la escuela para aprender a leer, es ya un hábil usuario del lenguaje. Sin embargo el maestro por lo regular no lo considera así y aborda la lectura como si el niño no supiera nada sobre esta; la realidad es de que llega con un amplio conocimiento del lenguaje que emplea y esto le facilita el acceder a la lectura. Esto es debido a que para aprender a leer no sólo se emplean elementos de descifrado sino que se ponen en práctica diversas informaciones para lograr obtener significado del texto, se tratan de conocimientos que el lector posee con anterioridad.

Sapiro (1979), (citado en Guevara 1985), argumenta a favor de que existen diferencias individuales en la comprensión de la lectura. Por un lado se encuentran las destrezas componentes de la comprensión, por el otro están las manifestaciones de deficiencias relativas al estilo de la comprensión de la lectura. Cuando un lector no cuenta con las destrezas necesarias, tiene dos opciones; puede perseverar en el problema o puede modificar su procesamiento para compensar el problema. En otras palabras, la misma deficiencia puede conducir a utilizar ya sea la comprensión

basada en la información del texto (proceso ascendente), o una comprensión basada en el conocimiento (proceso descendente).

La ejecución de la lectura de cualquier niño puede estar relacionada con alguna de estas opciones, mostrando una excesiva dependencia en una estrategia en particular. Hay niños que amplían exageradamente su marco de referencia general que extraen de sus conocimientos previos, pero no se limitan a la información contenida en el texto, leen como si el texto dijera lo que ya saben, "asimilando" el texto a sus esquemas (proceso descendente). La estrategia que estarían utilizando serían denominadas no-acomodativas. Existen otros que aplican de forma inflexible una hipótesis inicial, la cual se basa en las primeras oraciones del texto; frecuentemente dan interpretaciones desacertadas al contenido posterior del texto con la finalidad de que se adecuen a su interpretación inicial aunque estén conscientes de las contradicciones. Estos niños están siguiendo una estrategia de hipótesis fija. María y Mc Ginite (1990), citados en Guevara (1985).

Para poder llegar a ser un buen lector y recuperar la información del texto, se desarrollan una serie de estrategias que permitirán hacer predicciones y anticipaciones, sin la necesidad de ver letra por letra; pues como ya se dijo antes esto saturaría de información al cerebro por lo que no se lograría ningún resultado positivo.

Una estrategia se define como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información, y que aplicada a la lectura se refiere a la habilidades del lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto. Ferreiro (1990). Las estrategias utilizadas en la lectura son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Como ya se dijo antes, estas estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura.

Al abordarse un texto no se va viendo letra por letra pues la información recibida sería excesiva y el cerebro no la procesaría, por lo que se pone en práctica la estrategia del **muestreo**, seleccionando las formas gráficas que constituyan los índices más útiles y productivos, dejando de lado la información redundante o de poca utilidad.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales hacen posible la selección. El lector desarrolla el esquema más adecuado para el tipo de texto y al significado que este contiene, con el fin de predecir el tipo de información que encontrará

El uso de esta información no visual la selección por muestreo da pie a la implementación de otra estrategia, la **predicción**. Esta permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración o el contenido de un texto. En muchas ocasiones esa predicción no será exacta, pero no obstante no se encontrará muy alejada del contenido del texto.

Otra estrategia utilizada es la **anticipación**, esta tiene mucha relación con la predicción. Mientras se efectúa la lectura se van haciendo anticipaciones sobre las palabras que siguen. Estas anticipaciones pueden ser léxico-semánticas (significado relacionado con el tema), o sintácticas (forma de escritura). Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida que posea y emplee información que le permita poner en práctica sus conocimientos sobre el vocabulario, contexto, lenguaje y conceptos del texto.

La **inferencia** se refiere precisamente a la posibilidad de inferir o deducir información que no viene explícita en el texto.

Las estrategias de inferencia predicción y anticipación requieren de la **confirmación** para que el lector pueda probar, confirmar o rechazar predicciones, inferencias o anticipaciones previas sin fundamento. Es necesario confirmar la suposición según su adecuación con los campos semántico y sintáctico. Pero hay ocasiones en que no se logra la confirmación de alguna anticipación, lo que obliga al lector a que se de la **autocorrección**, esta va a permitir que se localice el error y corregirlo.

Los lectores emplean estas estrategias constantemente. Sin embargo se trata de un proceso muy rápido, en el que no se toman en cuenta conscientemente todos los recursos que intervienen. Es importante aclarar que no sólo los lectores fluidos utilizan estas estrategias, los principiantes también las usan solo que en estos no se tiene un buen dominio de ellas.

Comúnmente los maestros consideran que la utilización de estas estrategias arroja una lectura "inventada", en la que el niño dice palabras diferentes a las del texto debido a que no es capaz de reconocer las grafías contenidas y entonces "inventa". Esta idea propicia que el maestro trate de corregir estos "errores", diciendo al niño que su lectura no es buena, que no invente palabras o que lea más rápido. Como podrá verse estas correcciones no le servirán al niño para nada, pues no le permitirán comprender el significado del texto.

La dependencia en cualquiera de estas estrategias da como resultado que la ejecución se considere como un problema de aprendizaje dado que el desempeño lector será deficiente, sin importar si la competencia en otras áreas es buena.

Los desaciertos no deben de considerarse como patológicos sino como necesarios para poder acceder a los conocimientos, si no se permite al niño que cometa errores se está bloqueando el que pueda acceder a la lectura. Los desaciertos son en este caso parte del proceso constructivo del niño.

Por lo regular la evaluación de la lectura en las escuelas esta enfocada a situaciones importantes dentro del proceso como son: la correcta oralización, la velocidad, el ritmo, etc.. Por eso es común que el niño al finalizar la lectura no recuerde lo que leyó, recuperando poca o nula información del texto.

Los niños con estrategias interpretativas tanto de hipótesis fija como no-acomodativas pueden aprender estrategias de lectura más flexibles si se les proporcionan guías para el reconocimiento de los textos; si se desarrollan aproximaciones desde distintos ángulos o puntos de vista; si los maestros se apoyan en textos que sean congruentes con conocimientos previos, etc.. de esta manera se le permitirá al niño que experimente con ejecuciones más eficaces.

Todo lo anterior permite establecer que las auténticas dificultades en la lectura no están dadas por la forma de leer, sino en las formas de usar las estrategias de la lectura, que llevan a las deficiencias en la comprensión de los textos, y a una ejecución ineficiente debido a que la información antecedente con la que se cuenta no concuerda con las estructuras cognitivas que resultan de la lectura y a la idea establecida de que es necesario entender todas y cada una de las palabras que se van leyendo, lo que propicia que el niño no pueda establecer ningún tipo de coherencia lógica entre la información que recibe y la que conoce.

Es así como las estructuras cognitivas no pueden desarrollarse e incrementar su nivel de conocimiento debido a que no se logra una reorganización de las mismas, produciendo un obstáculo para la adquisición de nuevos conocimiento y por consiguiente evitando la formación de nuevas estructuras y el ampliar y flexibilizar las ya existentes, llegando incluso a frenar el desarrollo evolutivo del niño.

2.2.3.- Trastornos del cálculo.

La escuela suele plantearse la necesidad de la enseñanza de las matemáticas como un medio para que el niño ejercite el razonamiento, proporcionándole a la vez instrumentos para que pueda resolver ciertos problemas que se le presentan en la vida. Sin embargo, lo que sucede es que el niño aprende a resolver únicamente los problemas "tipo" que la escuela demanda y que nada tienen que ver con los que se dan en la realidad concreta y en la vida cotidiana. Gómez-Palacio (1987).

Algunas consecuencias de la insistencia en la mecanización y en la no relación de la escuela con la realidad infantil, es que las diversas estrategias matemáticas que los niños utilizan para resolver problemas no escolares no son valoradas por ellos como un conocimiento matemático, ni encuentran similitud alguna entre estos y los contenidos que la escuela propone. Es de esta manera como constantemente los niños resuelven por su propios medios algunas situaciones extraescolares pero no consiguen identificar que han realizado una resta ni traducir a una representación sus acciones. Por las mismas razones pueden desarrollar perfectamente operaciones escritas pero no logran establecer en que momento utilizarlas para resolver una situación práctica.

Frecuentemente los niños, al ser adiestrados en la ejecución de algoritmos, perciben la información como única e inmutable; lo que lleva a que no sea comprendida sino interpretada, formulando hipótesis erróneas que les impiden resolver problemas no planteados con anterioridad. De esto se desprende la necesidad de estructurar situaciones donde el hacer sumas, restas, divisiones o cualquier otra operación, lleve al niño a ubicarse dentro de una realidad que sienta que lo involucre, debido a que busca y logra emplear sus propias estrategias de solución. Así logra reflexionar, analizar, confrontar opiniones y autocorregir sus hipótesis erróneas, volviéndose el conocimiento significativo para él. Gómez-Palacio (1987).

La forma en que suelen abordarse los contenidos escolares llevan al niño a sobrevalorar el pensamiento "del que sabe" y devaluar y desconfiar de su capacidad de razonamiento. En la medida que el maestro se limita a informar y corregir impide que el niño tenga la posibilidad de pensar y así descubrir y comprender. Entonces los errores del niño seguirán siendo corregidos por el maestro y no por el propio niño, anulándose así la posibilidad de que sean modificados por este último disminuyendo la confianza en sus habilidades. De esta manera el niño se convierte en un dependiente intelectual, que la mayoría de las veces no intenta resolver ningún problema que le

suene distinto a los que se le enseñaron porque argumenta “no me lo han enseñado” o “no se la fórmula”.

Aunado a esto esta la premura del tiempo que la escuela da para que el niño logre construir y reestructurar los conocimientos dados, llegándole a producir dificultades que lo van haciendo sospechoso de ser “niño con problemas de aprendizaje”, debido a su imagen de “yo no sé” o “yo no puedo”

Es de esta manera que los niños sólo construyen conocimientos parciales o fragmentados y arrastran durante la mayor parte de sus años escolares (si es que no el resto de sus vidas) grandes lagunas. Ya que al ser sometidos a la ejecución de acciones totalmente alejadas de su propia realidad e intereses, llegan muy pronto a la conclusión de que resolver problemas matemáticos sólo sirve “para hacer la tarea”; sumar “para hacer las sumas que nos pone la maestra” o “para pasar de año”, sin que encuentren ninguna utilidad ni relación con las situaciones de la vida extra escolar. Moreno (1983).

Para que los conocimientos aritméticos se logren utilizar correctamente, no sólo escribirlos y darles un sentido de como y cuando emplearlos, implica todo un proceso de tipo cognitivo, el cual conlleva aspectos de tipo conceptual que el niño debe de construir. Gómez-Palacio (1987). Es peligroso el valorar al conocimiento a partir de la correcta o no utilización de los signos en las operaciones o de una buena o mala ejecución al realizarla, pues esto sólo es indicador de que no se han entendido los mecanismos para el adecuado uso de las operaciones.

Gran cantidad de los niños que asisten a los centros de apoyo por presentar problemas de aprendizaje de las matemáticas es porque, si bien, resuelven problemas aritméticos, lo hacen calculando mentalmente y no son capaces de llevar ese cálculo a una representación gráfica convencional o efectuar el algoritmo correspondiente. Se piensa que estos niños presentan problemas de aprendizaje, porque aunque resuelven problemas, no los resuelven como “deberían porque suman, restan, multiplican o dividen pero no lo hacen como los otros niños.

No se podría decir que niños con estas características presenten problemas de aprendizaje de las matemáticas, puesto que son capaces de reconocer, operar y resolver adecuadamente una situación problemática que se les presente, aunque con sus propios procedimientos, los cuales han aprendido de la poca información escolar que han podido asimilar y que se encuentra distorsionada por lo que el niño muestra confusión respecto a ella.

Esto implica que es necesario el indagar más a fondo el como es que el niño esta conceptualizando los conocimientos y las explicaciones dadas por el maestro, y de esta manera entender la causa de las confusiones presentadas. Por lo regular cuando el niño equivoca la utilización del signo o realiza erróneamente una operación, es debido a que no ha comprendido el concepto al que se refieren uno u otro signos, las semejanzas y diferencias entre las distintas representaciones gráficas y los algoritmos correspondientes a cada operación, etc..

Es de suma importancia que lo que se imparte en la clase sea de acuerdo con el nivel evolutivo del niño como un aspecto importante en el proceso de aprendizaje, ya que esto facilita y posibilita la asimilación de los contenidos por parte del niño de acuerdo a su desarrollo intelectual, y de esta manera se van reorganizando y construyendo las estructuras cognitivas necesarias para la adecuada comprensión de los conocimientos adquiridos.

A este respecto es imprescindible hacer referencia también sobre la creencia de que para poder manejar adecuadamente los contenidos es necesario hacer uso de la memorización y de la automatización, por este motivo el maestro transmite a los alumnos la idea de que el aprendizaje se da cuando logran repetir la información que él dio sin omitir ningún detalle. La memorización y la automatización llegan a ser instrumentos útiles cuando la comprensión ya se ha logrado, pues esto va a permitir el que se puedan ampliar los repertorios del niño y a la par de que se facilitará el recuerdo de muchos de los contenido debido a que es más fácil recordar lo que ya se comprendió (Gómez-Palacio (1987).

Con esto no se pretende negar la posibilidad de que existan factores de índole orgánica que pudieran afectar el desempeño de los alumnos en la escuela, sino sólo aclarar que mucha de la dificultades que los niños presentan en la escuela no necesariamente obedecen a estos factores, y que habitualmente todas las dificultades en el aprendizaje se atribuyen a padecimientos del niño sin tomar en cuenta otros factores ajenos a él. Entre estos se pueden señalar los siguientes: a) El desconocimiento por parte del maestro del pensamiento y lógica del niño, lo que le impide el propiciar el aprendizaje; b) El no dar al niño el tiempo necesario para que logre construir sus conocimientos y modificar sus hipótesis erróneas; c) Desconocer el momento en que se encuentra su desarrollo cognitivo y analizar si los contenidos presentados van de acuerdo con éste; d) Dar importancia a la comprensión verdadera y no sólo a la repetición memorística y mecánica. (Gómez-Palacio (1987).

Si no se toman en cuenta estos aspectos en el proceso de aprendizaje, es posible encontrar tantos niños que sólo se crea que han aprendido cuando en realidad únicamente ejecutan mecánicamente lo que se les enseñó, así como otros que ejecutan respuestas equivocadas en función de la hipótesis particulares que construyen, y que los lleva a desarrollar estrategias diferentes a las que espera la escuela, y que por lo tanto se les atribuyen infinidad de problemas cuando de hecho sus inhabilidades se originan en la falta de atención a los factores antes expuestos. La tarea en este caso estaría en aprovechar lo que el niño ha comprendido y a partir de ahí ayudarlo a relacionar sus estrategias con las que la escuela plantea para que llegue a comprender y adquirir estas últimas.

De esto se desprende que enfrentar al niño con sus propias contradicciones sea un recurso valioso dentro del proceso de aprendizaje, pues esto llevará al niño a reflexionar, revisar sus hipótesis y formular otras hasta encontrar la correcta para cada situación. Así el niño podrá descubrir sus errores y corregirlos a partir de los análisis de las situaciones, pudiendo llegar poco a poco a comprenderlas. Esto le permite generalizar conocimiento a otros acontecimientos, que aún siendo distintos, tengan relación entre sí e incluso partir de ahí para construir conocimientos más complejos y mejor estructurados.

CAPÍTULO III
CARACTERÍSTICAS
DE LAS U.S.A.E.R.

3.1.- Marco de Referencia.

La reforma que vive el sistema educativo mexicano se realiza en un contexto político nacional e internacional que orienta los cambios organizativos y técnicos. En el orden internacional la U.N.E.S.C.O. ha recomendado diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efecto de alcanzar las metas de una educación que sea para todos, atienda la diversidad de la población y se realice con calidad.

Considerando estas premisas y con base en la revisión del sistema educativo nacional, las primeras acciones de reestructuración tuvieron su base en el Programa Nacional para la modernización educativa, que inicia en 1989. La necesidad de profundizar en las reformas lleva a que en mayo de 1992 la Secretaría de Educación Pública, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, celebren el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, el cual establece tres ejes para el desarrollo de la política educativa: 1.- La reorganización del sistema educativo nacional. 2.- La reformulación de contenidos y materiales educativos. 3.- La revaloración social de la función magisterial.

Para 1993 se modifica la Constitución al reformarse el Artículo 3º para dar cabida a las nuevas intenciones en torno a la educación básica, a partir de lo cual se promulga la **Ley General de Educación**, que establece el marco para la proyección de la educación en México.

Con la promulgación de la nueva Ley General de Educación se explicita por primera vez dentro de un marco jurídico la existencia y reconocimiento de la **educación especial**, definiéndose su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica.

Como es de suponer estas modificaciones repercuten en las estrategias que se venían utilizando dentro de educación especial para la planeación, la administración y el desarrollo de los procesos de atención a alumnos, maestros y padres de familia.

De igual manera en el terreno teórico se realiza una revisión de los esquemas conceptuales, reconociéndose un nuevo concepto, el concepto de **necesidades educativas especiales (n.e.e.)**. Se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación al resto de sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos a fin de que logre los fines y objetivos curriculares.

El concepto de necesidades educativas especiales no remite a una dificultad en particular, sino a los obstáculos enfrentados tanto por el alumno en su proceso de aprendizaje como a los enfrentados por el maestro, de grupo regular, en el desarrollo de la enseñanza de los contenidos escolares.

De esta forma las necesidades educativas especiales se presentan con un carácter interactivo, es decir, la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, en sus características, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra inmerso. A partir del reconocimiento de la interacción entre el alumno y el contexto escolar, se entiende que las necesidades educativas especiales no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto a la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar, el cual puede acentuarlas o minimizarlas. Esto permite situarse en el currículum escolar para buscar la alternativas a las necesidades educativas especiales y normalizar las condiciones del contexto escolar.

En este sentido, la atención de las necesidades educativas especiales conllevan transformaciones en la estructura y funcionamiento de la educación especial implicando modificaciones de ajuste y adecuación en el Sistema Educativo Nacional. Para dar respuesta a esta reorganización de la educación especial, es que se constituyen las **Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.)**. Estas unidades se crean para dar el soporte técnico-operativo que favorezca la aplicación de los sustentos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo la integración de los alumnos y elevando la calidad de la educación que se lleva a cabo en la primaria regular.

Así la U.S.A.E.R. representa la nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de la educación regular. A partir de lo cual todas las instancias de educación especial tendrán que ajustarse, favoreciéndose la integración educativa. Por tal motivo la U.S.A.E.R. funcionara en base a dos estrategias técnico-operativas que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, y técnico-pedagógicamente se consideraran cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, evaluación continua, y seguimiento.

3.2.- Estructura Organizativa de la U.S.A.E.R.

La U.S.A.E.R. esta constituida por un director, maestros de apoyo y un equipo técnico. Los maestros de apoyo son maestros con experiencia en educación especial con grupos de problemas de aprendizaje en Centro Psicopedagógico. El equipo técnico se constituye básicamente por un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador(a) social. Además, podrán incluirse otros especialistas (neuromotores, deficiencia mental, etc.) cuando los alumnos lo requieran.

Cada U.S.A.E.R. apoya en promedio cinco escuelas primarias atendiendo alumnos de 1º a 6º que presenten necesidades educativas especiales (n.e.e.), y dando orientaciones a padres de familia y a maestros de la escuela regular. En cada escuela se ubican en promedio dos maestros de apoyo (sujeto a la demanda de alumnos) los cuales estarán de forma permanente. El equipo de apoyo técnico participará en cada una de las escuelas atendidas ofreciendo su apoyo de manera itinerante.

En cada escuela debe existir un "aula de apoyo", ya que esta aula es la sede de la U.S.A.E.R. dentro de la escuela, siendo el espacio para la atención de los alumnos con n.e.e., así como para la orientación al personal y a los padres de familia.

La intervención psicopedagógica puede desarrollarse en el grupo regular y/o en el aula de apoyo, la opción que se considere más pertinente se elegirá en función del reconocimiento de las n.e.e. de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que se viva en el grupo regular.

También es necesario considerar como parte de la atención de las n.e.e. la orientación al personal docente y a los padres de familia; estas orientaciones tienen por objetivo proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, incluyendo los aspectos que tanto maestros como padres identifiquen como necesarios y así reflexionarlos con ellos tratando de responder a las n.e.e. de los alumnos.

3.3.- Proceso de Atención de la U.S.A.E.R.

El proceso de atención de la U.S.A.E.R. principia con la evaluación inicial, esta consiste en indagar, analizar y explicar la integración entre el proceso de aprendizaje del sujeto y el contexto

donde se desenvuelve, especificando las características y relaciones de los elementos en juego durante la intervención.

La evaluación se constituye así en un proceso ininterrumpido compuesto por diferentes momentos, en donde cada uno de ellos respeta una aproximación a la interacción entre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el contexto donde se desenvuelven.

La detección, la determinación y la evaluación de las n.e.e., ofrecen elementos para explicar las necesidades educativas y para la toma de decisiones en torno a la intervención psicopedagógica. Los tres momentos de la evaluación guardan entre sí una relación que impide establecer límites precisos entre uno y otro, reconociéndose puntos de relación que conducen a un proceso en conexión directa con la intervención psicopedagógica.

La evaluación se proyecta hacia el proceso que sigue el alumno en la construcción de los contenidos escolares para identificar lo que ya sabe, las estrategias que utiliza y las dificultades que enfrenta en el abordaje de un contenido determinado, así como la relación que guarda todo ello con sus características intelectuales, sensoriales, comunicativas, afectivas, etc.. También sobre las estrategias de intervención pedagógica del maestro para el desarrollo del trabajo, la organización grupal, lo adecuado o inadecuado, suficiente o insuficiente del material didáctico y el tipo de interacciones que establece con su grupo. Así mismo la dinámica que se genera en la escuela, su organización y funcionamiento, la flexibilidad de sus reglas y las condiciones físicas entre otras características.

En la evaluación se consideran dos momentos: la detección de los alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales (n.e.e.)

Mediante la detección se identifica a los alumnos que con respecto a su grado y grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico o de otra naturaleza; ya que debido a sus características de aprendizaje demandan apoyos específicos diferentes a los que necesitan sus compañeros de grado.

La detección implica junto con la descripción de los alumnos que requieren mayor apoyo o un apoyo diferente, la identificación del agotamiento de los recursos que el maestro de grupo y la escuela ponen ante el alumno para que progrese a la par que sus compañeros, considerándose entonces la necesidad de una ayuda complementaria

La identificación de los alumnos que necesitan apoyo se realiza comparando los progresos que cada alumno tiene con respecto a sus demás compañeros en el aprendizaje de los contenidos curriculares, de las dificultades que enfrenta y el énfase que se observa entre ellos y el grupo. Relacionándose todo esto con el análisis de la efectividad y pertinencia que tienen las actividades que el maestro realiza con sus alumnos y que no resultan parcialmente con estos niños.

La detección provee desde un inicio los primeros elementos para determinar las n.e.e., lo que implica que a partir de la detección, el maestro de apoyo elabora una hoja en la que asentará los datos generales del alumno y algunas consideraciones sobre su proceso de aprendizaje. La detección se realiza durante todo el ciclo escolar.

A partir de la detección se procederá a la determinación de las n.e.e. lo que hace necesario la revisión cuidadosa de la interacción del proceso de aprendizaje del alumno y el contexto donde se desarrolla dicho proceso.

No se trata solo de reconocer la distancia que separa al alumno del logro de los objetivos fijados o de la existencia de conflictos familiares o la aplicación de ciertas técnicas o recursos, es la búsqueda de información realmente útil que permita conocer lo que el alumno tiene bien aprendido, lo que le falta por aprender y las dificultades por las que atraviesa, estableciendo además las circunstancias que en el contexto escolar y familiar se viven y que facilitan o entorpecen el aprendizaje.

Por lo que se hace necesario que el maestro logre establecer con claridad las características conceptuales de los problemas que aborda diferenciándolos entre sí, logrando identificar las n.e.e. en función de los problemas de aprendizaje o de atención, eliminándose las posibles dificultades que lleguen a entorpecer el aprendizaje. Si esto no se logra de forma correcta es posible fijar aproximaciones erróneas que dificultaran la intervención pedagógica.

Para obtener la información necesaria que permita determinar las n.e.e., se propone el uso de la entrevista. Este recurso permite reunir información sobre algunos aspectos del sujeto y sobre los contextos áulico, escolar y familiar. La entrevista deberá estructurarse de acuerdo a las características del sujeto, el contexto a evaluar y el momento dentro del proceso.

Ante esto, la determinación de las n.e.e. exige en primer lugar una explicación de las características y relaciones del proceso de aprendizaje del alumno y su interacción con el contexto donde se desarrolla; y en segundo lugar un análisis de esas características para lograr traducirlas

en n.e.e.. Esto derivara hacia alguna de las siguientes alternativas: intervención psicopedagógica, canalización o solicitud de un servicio complementario.

La intervención constituye otro proceso fundamental de la atención que ofrece la U.S.A.E.R. y se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares atendiendo a sus n.e.e.. Al planear la intervención se definen las adecuaciones curriculares que deben realizarse y el espacio donde se instrumentará la intervención. (Aula regular y/o de apoyo).

El proceso de la intervención se conforma a partir de los siguientes elementos: planeación, desarrollo y término de la intervención.

La planeación consiste en la toma de decisiones respecto de las acciones y recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Tales decisiones tendran como base la determinación de las n.e.e.. La satisfacción de las mismas requerirá del análisis y elección de los procedimientos y medios que se consideren más apropiados para favorecer el aprendizaje. Esto se dirigirá lo mismo al alumno que a su entorno, pretendiendo modificar o compensar las condiciones tanto de uno como de otro y determinar las mejores formas de interacción que permitan el avance del alumno en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Dentro de la U.S.A.E.R. se considera que las respuestas a las n.e.e. deben generarse a partir del curriculum escolar, el cual tendrá que adecuarse para responder a los requerimientos de aprendizaje y enseñanza de los alumnos. Esto debido a que el curriculum es considerado como el elemento central que guía las actividades escolares y como marco de referencia para la atención de los alumnos.

En congruencia con lo anterior el curriculum se observa desde dos dimensiones que son: como diseño que concreta el proyecto educativo para un determinado nivel educativo, y que precisa tanto los aspectos del desarrollo del alumno como los aprendizajes específicos a lograr y el plan para la enseñanza. Y como el desarrollo práctico de los programas de grado en el aula, que presenta características que solo se explican mediante la comprensión particular que cada maestro realiza bajo cierta interpretación y uso del programa de grado y los libros de texto.

Ambas dimensiones deben considerarse para desarrollar las adecuaciones curriculares que cada alumno requiera en su proceso educativo. Dichas adecuaciones constituyen un continuo de

modificaciones que se efectúan sobre alguno o algunos de los elementos curriculares pretendiendo incidir sobre las limitaciones, inadecuaciones y carencias del contexto escolar previamente identificadas al realizar la determinación de las n.e.e. Las adecuaciones pueden ser de dos tipos: adecuaciones de acceso al curriculum y adecuaciones a los objetivos y contenidos del curriculum.

Las adecuaciones de acceso se darán principalmente en los elementos inscritos en el desarrollo del curriculum y en la incorporación de recursos y medios para que el alumno pueda interactuar y avanzar en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares. Los elementos que pueden ser modificados son: los métodos y estrategias de enseñanza, las formas de organización en las que participan el alumno y sus compañeros, el tipo de interacción respecto al contenido y la relación del alumno sujeto de atención con sus compañeros, por último el carácter de la programación que el alumno requiere.

También deben considerarse adecuaciones de algunos recursos que será necesario incorporar, modificar en el aula y la escuela tomando en consideración las características de los alumnos con n.e.e. Estas pueden ser instrumentales (de comunicación, destrozamiento, aparatos visuales, auditivos, etc.) físicas (rampas, iluminación, acústica, etc.) metodológicas (sistemas de comunicación alternativos o complementarios).

Las adecuaciones a los contenidos y objetivos curriculares implican modificaciones en función de ampliar los tiempos de trabajo y para la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos, variar la secuencia del diseño curricular introduciendo objetivos y contenidos intermedios y complementarios y variar la profundidad o extensión para que el alumno pueda adquirirlos.

A partir del establecimiento de los aspectos antes mencionados se definen las siguientes medidas para la intervención: los objetivos de aprendizaje, los contenidos a trabajar, las actividades de enseñanza-aprendizaje, las formas de organización, rampas, los recursos, deberán definirse los procedimientos para la evaluación y el espacio para la intervención. A la par deberán definirse las estrategias de intervención las cuales se plasmarán en un plan que abarque un período no mayor de tres semanas siendo evaluado permanentemente.

La intervención puede desarrollarse tanto en el aula de apoyo como en el aula regular o en el caso lo amerita en ambas, la elección de las variantes debe tomar en cuenta las características, circunstancias, y las posibilidades y limitaciones de cada alumno con el que se trabaja.

modificaciones que se efectúan sobre alguno o algunos de los elementos curriculares pretendiendo incidir sobre las limitaciones, inadecuaciones y carencias del contexto escolar previamente identificadas al realizar la determinación de las n.e.e. Las adecuaciones pueden ser de dos tipos: adecuaciones de acceso al currículum y adecuaciones a los objetivos y contenidos del currículum.

Las adecuaciones de acceso se darán principalmente en los elementos inscritos en el desarrollo del currículum y en la incorporación de recursos y medios para que el alumno pueda interactuar y avanzar en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares. Los elementos que pueden ser modificados son: los métodos y estrategias de enseñanza, las formas de organización en las que participan el alumno y sus compañeros, el tipo de interacción respecto al contenido y en relación del alumno sujeto de atención con sus compañeros, por último el carácter de la programación que el alumno requiere.

También deben considerarse adecuaciones de algunos recursos que será necesario incorporar o modificar en el aula y la escuela tomando en consideración las características de los alumnos con n.e.e. Estas pueden ser instrumentales (de comunicación, desplazamiento, aparatos visuales y auditivos, etc.); físicas (rampas, iluminación, acústica, etc.) y metodológicas (sistemas de comunicación alternativos o complementarios).

Las adecuaciones a los contenidos y objetivos curriculares, implican modificaciones en función de ampliar los tiempos de trabajo y para la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos, variar la secuencia del diseño curricular introduciendo objetivos y contenidos intermedios y complementarios y variar la profundidad y extensión para que el alumno pueda adquirirlos.

A partir del establecimiento de los aspectos antes mencionados se definen los elementos básicos para la intervención, los objetivos de aprendizaje, los contenidos a trabajar, las actividades de enseñanza-aprendizaje, las formas de organización grupal, los recursos didácticos, los procedimientos para la evaluación y el espacio para la intervención. A la par deberán definirse las estrategias de intervención las cuales se plasmarán en un plan que abarque un período no mayor de tres semanas siendo evaluado permanentemente.

La intervención puede desarrollarse tanto en el aula de apoyo como en el aula regular o si el caso lo amerita en ambas, la elección de las variantes debe tomar en cuenta las n.e.e., las circunstancias, y las posibilidades y limitaciones de cada alumno con el que se trabaja

Durante la intervención psicopedagógica deberá realizarse una evaluación continua como una manera permanente de revisar las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, también se deberán de realizar los ajustes de las estrategias de la intervención. La evaluación podrá de esta forma señalar la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno con algún especialista o servicio especial, o el término del tratamiento.

A la par del desarrollo de la intervención psicopedagógica, se realizará un trabajo de orientación tanto al personal docente como a los padres de familia; para el personal de la escuela dichas orientaciones giraran en torno al proceso de trabajo de la U.S.A.E.R. y al análisis de los factores que repercuten en el aprendizaje de los alumnos para que en la medida de lo posible se generen conjuntamente alternativas de atención a las n.e.e. de los mismos. En cuanto a los padres de familia se les explicará la forma en que se atenderá a sus hijos, como evoluciona su aprendizaje y cuales serán las actividades que se desarrollaran en la casa, resaltando la importancia de su cooperación para reducir la problemática de sus hijos.

Las orientaciones constituyen una forma particular de intervención que pretende al igual que la intervención psicopedagógica modificar las características y condiciones del alumno y del contexto donde se desenvuelve (padres de familia y personal de la escuela) para compensar las n.e.e.. Los intercambios con los profesores y padres de familia repercuten en una mejor recuperación de la información y las experiencias de cada parte, facilitándose la definición de los mecanismos y formas de intervención y evaluación de los avances de los alumnos, así como la pertinencia de los recursos empleados. A la par que se favorece la modificación del contexto tanto escolar como familiar al lograrse más y mejor colaboración y corresponsabilidad. La orientación también estará sujeta a una evaluación continua y permanente que permita la adecuación conveniente para optimizar la atención de las n.e.e.. Las orientaciones podrán llevarse a cabo en el transcurso de cualquier actividad de enseñanza-aprendizaje en el aula o en la escuela, o podrán definirse como acciones específicas para tal fin.

3.4.- El Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (D.I.A.C.) y su uso en la U.S.A.E.R.

Las necesidades educativas especiales (n.e.e.) de un alumno(a) que no quedan cubiertas por el currículum ordinario requieren una respuesta específica y adaptada que pasa a constituir lo que podríamos llamar su currículum o programación individual y cuyo objetivo debe ser tratar de garantizar que se de respuesta a las necesidades educativas que no comparte con su grupo-clase. Lo que lleva a hacer adaptaciones individuales a partir del programa escolar.

Dicha programación debe recoger las adaptaciones individuales que requiere el alumno y deben quedar plasmadas en un documento individual de adaptaciones curriculares (D.I.A.C.) que facilite la reflexión del maestro y lo guíe y oriente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole revisar y evaluar el programa educativo que desarrolla marcando las directrices de su practica educativa .

El documento individual debe ser un complemento del programa educativo regular, ya que esa relación facilitará, por parte del maestro, el análisis de las situaciones pedagógicas que se ofrece al alumno. Teniéndose una visión particular del mismo, pero vinculada al grupo donde se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje; esto permite al maestro revisar los aspectos curriculares que comparte el alumno con sus compañeros, lo que no puede compartir o comparte parcialmente, los apoyos individuales y específicos que necesita, y el periodo de tiempo para que se fijen las adaptaciones.

El D.I.A.C. se emplea para tratar de garantizar el avance progresivo, dentro de lo posible, hacia situaciones más acordes al ámbito escolar ordinario. Por tal motivo el D.I.A.C. no debe de convertirse en algo estático por lo que se hace necesaria su revisión, y en caso necesario, la reconsideración de las decisiones ahí reflejadas buscando siempre ser el complemento de la programación dentro del aula, precisando las decisiones tomadas para un alumno que oriente y guíe su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las decisiones tendrán que aplicarse en la práctica diaria para poder llevarse a cabo, al igual que se programaran unidades didácticas para el curso que puedan ser desarrolladas con la intervención de todo el grupo.

El buen funcionamiento del documento va a depender de la programación del profesor y del grado de significatividad de las adaptaciones realizadas para cada alumno, así como de la forma en que se apliquen dichas consideraciones.

A continuación se señalan los componentes y los aspectos que deben reflejarse en cada uno de dichos componentes del D.I.A.C.:

A.- Desarrollo General del Alumno. Permite evaluar ciertos aspectos del desarrollo que pudieran estar alterados y que son relevantes, ayudando a conocer con mayor profundidad las dificultades del niño y ajustar la respuesta educativa que necesita. Se contemplan los siguientes aspectos: biológicos (aspectos físicos, neurológicos, sensoriales, de salud, etc.); intelectuales (capacidades de percepción, procesamiento de la información, atención, memoria, proceso de razonamiento, etc.); del desarrollo motor (dificultades de movilidad y desplazamiento, manipulación, control postural, etc.); comunicativo-lingüístico (conocer su competencia fonológica, morfo-sintáctica, léxica y pragmática); adaptación e inserción social (evaluación del entorno educativo observando interacción adulto-niño, niño-niño así como capacidad para relacionarse); y emocionales (determinar autoimagen, autoestima, confianza en sí mismo y en los demás, etc.).

B.- Nivel de Competencia Curricular. En este apartado deben de reflejarse los resultados del proceso de evaluación curricular del alumno, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer en relación de los objetivos y contenidos del currículum escolar y las áreas en que presenta mayores dificultades. La evaluación del nivel de competencia sirve a tres finalidades básicas: escolarizar al alumno con n.e.e., situar al alumno respecto a la propuesta curricular de la escuela o tomar decisiones sobre medidas de adaptación curricular. También es importante tener en cuenta la necesidad de utilizar diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación (pruebas, entrevistas, observación o todos a la vez); constatar el desarrollo conseguido (tipo y grado de aprendizaje) en diferentes situaciones (escolar o extraescolar) lo que será fundamental para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma gradual y elaborar registros para sistematizar la información y facilitar la toma de decisiones.

C.- Estilo de Aprendizaje y Motivación para Aprender. Aquí se estipulara lo que el alumno es capaz de hacer y como lo hace, es decir, las características individuales con las que el alumno se enfrenta y responde a las tareas escolares. También es necesario establecer la

perspectiva que el alumno tiene del aprendizaje, el sentido que da a lo que se le enseña, su manera de enfrentar y responder a los contenidos y tareas escolares, y sus preferencias y motivaciones. Las dimensiones más significativas a analizar son: las condiciones físico-ambientales en las que trabaja mejor, respuestas y preferencias para realizar sus tareas (individual, en grupo pequeño o grande), áreas, contenidos y actividades que le interesan más y en las que se siente seguro, nivel de atención (momentos del día y tiempo en que centra su atención), estrategias para resolver tareas (reflexivo, impulsivo, recursos, errores y ritmo de aprendizaje), y refuerzos a los que responde.

D.- Contexto. Son varios los contextos en los que se encuentra inmerso el alumno y que, en consecuencia, condicionan su desarrollo. Por eso es importante recoger información relevante extraída del análisis sobre aquellos que favorecen o dificultan el aprendizaje. Los contextos más importantes a valorar son: el contexto escolar y el socio-familiar. Dentro del contexto escolar pueden diferenciarse dos niveles: el aula donde se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje de manera directa y se proyectan las formas de pensar del profesor, la planeación, el estilo de enseñanza y las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno, y la escuela donde se da la interacción entre profesores y alumnos a partir de las reglas y normas establecidas por la administración escolar (dirección). El contexto socio-familiar permite recoger información útil sobre el desempeño del alumno fuera de la escuela, su actitud y las interacciones con la familia, sus aficiones y preferencias, las características familiares, concepciones y expectativas hacia la escuela, así como la cooperación que se puede lograr.

E.- Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). El análisis de la información obtenida (alumno y contexto) sirve para determinar las n.e.e. del alumno y la medida en que se ajusta y responde el contexto educativo a las características del mismo, orientando hacia el tipo de modificaciones a realizar para mejorar sus condiciones de enseñanza-aprendizaje. Se categorizaran los datos obtenidos en el proceso de evaluación, tratando de agrupar varias dificultades en una sola necesidad educativa. Las n.e.e. deben formularse haciendo referencia a lo que el alumno necesita respecto a capacidades a desarrollar, los contenidos a trabajar y los requisitos del entorno de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta que una n.e.e. puede ser resuelta a través de varias adaptaciones curriculares y también que varias n.e.e. pueden resolverse con una sola adaptación.

F.- Adaptaciones Curriculares. Se realizarán adaptaciones en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para trabajar con los alumnos atendiendo a sus problemáticas individuales. Todas las modificaciones deben reflejarse en los materiales, espacios y medios de comunicación para que se facilite el desarrollo curricular. Dentro de las adaptaciones curriculares pueden distinguirse dos grupos: las referidas al cómo enseñar y evaluar, y las referentes al qué y cuándo enseñar y evaluar.

Dentro de las adecuaciones al cómo enseñar, se considerarán los agrupamientos, métodos, técnicas, actividades, estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Es importante aclarar que dichas modificaciones no implican que las actividades de aprendizaje del alumno dentro del grupo deban ser diferentes, por el contrario esto conlleva a que se desarrollen aprendizajes diferentes en una situación común. Las modificaciones al qué y cuándo enseñar se reflejarán en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se vayan a realizar para el alumno desde la programación prevista para su grupo.

3.5.- Características del maestro de apoyo de la U.S.A.E.R.

El maestro de apoyo debe conocer el proceso de desarrollo del niño y sus características conductuales, así como comprender lo que es el aprendizaje y los distintos procesos psicológicos que intervienen en él, para entender los múltiples problemas que el niño con n.e.e. presenta, ya que no basta saber que el niño manifiesta dificultades en su aprendizaje, sino que es preciso conocer las causas tanto evolutivas como conductuales del problema. Para conseguir tal fin es importante que el maestro maneje procedimientos de evaluación (entrevista, observación y pruebas pedagógicas) que le permitan conocer las diferentes etiologías de las n.e.e. que el alumno presenta.

Una vez que el maestro implemento los mecanismos valorativos para detectar las dificultades de sus alumnos, debe de estructurar un programa de intervención en el que asiente la forma en que se llevara a cabo el trabajo pedagógico. Para esto es necesario tener conocimiento de los planes y programas de estudio de la primaria regular, familiarizándose con los sistemas didácticos que se utilizan, ya que de ahí partirá para realizar las adecuaciones pertinentes para la intervención

con sus alumnos, procurando que dichas adecuaciones correspondan en lo posible a las características del grupo regular.

Los maestros deben de ser capaces de adecuar el tipo y el volumen de la enseñanza, lo que implica utilizar metodologías diferentes incrementando o disminuyendo la repetición y la práctica de tareas que ayuden a los niños a adquirir habilidades básicas en función del problema que cada alumno presente, lo que significa que cada uno recibe instrucción en la medida de sus necesidades.

Las metodologías empleadas pueden ser diversas como el trabajo individual o en grupo, la enseñanza a partir de las discusiones, la investigación de temas y la composición entre otras. Pero no importa cual método se utilice el maestro debe buscar la armonía entre el aprendizaje, las tareas y las intervenciones para asegurar el aprovechamiento óptimo de los alumnos.

Los maestros deben saber si un alumno está realizando progresos adecuados en los objetivos de los programas de intervención con el fin de realizar modificaciones de los procedimientos educativos, haciéndose frecuente la evaluación. Los resultados de dicha evaluación proporcionan información para tomar decisiones. Si el alumno domina una tarea, el maestro comienza una nueva actividad, si no la domina hay cuatro opciones posibles: repetir la misma enseñanza, modificar los procedimientos educativos, introducir una nueva estrategia pedagógica o cambiar a una tarea más fácil. Una vez que el maestro ha optado por cualquiera de las opciones repite el ciclo enseñar-evaluar-enseñar.

Apartir de lo anterior el maestro, una vez agotados todos los recursos de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, mayor tiempo, etc.), debe establecer un criterio específico que le permita llegar a considerar que el alumno necesita ayuda extra o adaptaciones especiales al programa, para resolver sus dificultades. Es necesario recordar que la enseñanza no depende solo de la voluntad del alumno, también de las medidas que el profesor haya tomado para el tratamiento de la problemática presentada.

El maestro no debe de intervenir de forma unidireccional, es decir, pensando que el problema es el alumno, sino que debe de interactuar con las dificultades de aprendizaje en función de las respuestas del alumno, pero también debe de analizar la forma en que él esta abordando las problemáticas educativas y como implementa las adecuaciones técnicas, materiales y metodológicas para incidir en los aprendizajes y que estos sean significativos.

De esta forma el docente podrá ubicar en una dimensión real las necesidades de sus alumnos a partir de lo cual podrá desarrollar un proceso enseñanza-aprendizaje que responda a esas dificultades.

CAPÍTULO IV
METODOLOGÍA

Las estrategias de investigación del presente trabajo surgen de la necesidad de fundamentar los rasgos característicos del objeto de estudio que se observa, describe o interpreta, para profundizar en su conocimiento, logrando conceptualizarlo al realizar el análisis y la síntesis de las categorías que lo conforman, construyéndolo teóricamente; es decir, las categorías son reflejo de las relaciones objetivas que se dan entre los fenómenos, estableciéndose así una secuencia lógica entre las categorías y la realidad (Tecla, 1980). Por lo tanto es importante el plantear categorías que faciliten la creación de un esquema conceptual que sirva como base para la conformación de situaciones que favorezcan la elaboración de un instrumento que ofrezca ubicar el análisis en un contexto determinado de relaciones concretas, pretendiendo recabar información esencial para descubrir la forma en que los maestros de apoyo a la primaria regular conceptualizan tanto los problemas de atención como los de aprendizaje y si establecen discriminación entre ellos; detectándose de esta forma si existen las bases conceptuales que permitan el establecer actividades acordes a la problemática específica de los alumnos que atienden.

Para conformar el instrumento que se aplicó, se extrajeron del marco teórico las dimensiones que permitieran especificar de una manera general lo que serían las particularidades tanto de un problema de atención como de uno de aprendizaje (ver anexo 1), esto permitió establecer con mayor claridad las cualidades determinantes y los límites de cada una de las problemáticas sin distorsionar o confundir los aspectos que se analizaban.

Al realizarse la dimensionalización de las problemáticas se logra ubicar cada cualidad en un contexto más real, se facilita el manejarlas y el establecer una definición más exacta del problema y de sus manifestaciones, posibilitándose el agruparlas en síntomas relacionados entre sí lográndose una definición conceptual más precisa.

A partir de las conexiones entre las dimensiones y los síntomas, se crean una serie de indicadores (ver anexo 2) que reflejan de forma objetiva y concisa las relaciones resultantes, construyéndose categorías conductuales que puedan ser ubicadas dentro de los términos dificultad o problema.

Se establece así una secuencia cada vez más lógica entre los indicadores construidos, esto lleva a que se puedan crear parámetros para lograr determinar las conductas que van a ser consideradas como problemáticas ubicándolas dentro de la dificultad o problema al que corresponden, teniéndose una confiabilidad mayor para identificarlas en situaciones específicas (ver anexo 3)

Dichas situaciones describen actividades desarrolladas en clase cotidianamente, en estas se incluyen conductas que manifiestan la presencia de síntomas tanto de problemas de atención como de aprendizaje, así como comportamientos que denotan otras dificultades o ninguna. De esta forma cada situación mide como el maestro coloca las conductas dentro de los términos de referencia (problema de atención, de aprendizaje, ambos, otras problemáticas o ninguna), estableciendo a que tipo de problemática considera se refiere cada síntoma o si no existe conflicto alguno.

Al diseñarse las situaciones de esta manera se fuerza al profesor a establecer una discriminación a partir de un análisis que involucra la utilización de referentes conceptuales que partieran de la aplicación de una correcta conceptualización teórica de los diferentes términos. De esta manera se puede detectar el grado de conceptualización que el maestro tiene y como es que él lo aplica en una situación cotidiana, o si sólo hace uso de su experiencia y sentido común para ubicar las conductas.

A la par de la aplicación del instrumento se revisaron los Documentos Individuales de Adaptaciones Curriculares (D.I.A.C.), se eligió este documento debido a que en educación especial es el documento oficial en el que se deben de asentar las adecuaciones Curriculares que se consideren necesarias, y la forma de trabajo con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.), ya que debido a sus dificultades para acceder a los aprendizajes escolares requieren de medidas compensatorias que vayan en función del contexto de enseñanza-aprendizaje donde este inmerso el alumno en ese momento. Esta respuesta específica requiere de una programación individualizada que permita al niño compensar dichas dificultades, quedando plasmada en el D.I.A.C.

Dentro del D.I.A.C. el maestro de apoyo establece las características del contexto escolar y familiar en el interior de los cuales se desenvuelve el niño. Para establecer este análisis se revisaron los apartados de estilo de aprendizaje y motivación para aprender, y el de adaptaciones Curriculares en el que se describe el que y como enseñar, poniéndose más énfasis en el como enseñar, pues es aquí donde se describen las estrategias didácticas que se desarrollarán en la intervención con el alumno. Se tomó como referencia estos apartados ya que en ellos se especifican todas las estrategias conductuales y cognitivas que el alumno utiliza cada vez que se enfrenta y responde a las tareas escolares, el sentido que da a lo que se le enseña y los aspectos

que conforman su manera de aprender; también las características que presenta de atención, especificando los momentos del día en que esta atento, las formas en que se puede captar su atención, el tiempo que puede concentrarse en una actividad, si logra destacar el estímulo central de entre varios estímulos, si es impulsivo o no, entre otros. Esta información le permite al maestro analizar y valorar las dificultades de un alumno, destacando si existen problemas para mantener y concentrar su atención y/o problemas para establecer estrategias que le faciliten la resolución de problemas (¿Analiza lo que hay que hacer?) o entender y generalizar lo que aprende (¿Destaca los estímulos relevantes de la tarea?).

Este proceso que sigue el maestro para evaluar las características del alumno debe aportar tanto información descriptiva (estrategias a seguir), como explicativa (el porque del problema), a partir de la cual se diseñan y establecen las estrategias didácticas más acordes con las necesidades educativas del niño, estipulando el que y como enseñar, y, el que y como evaluar. Influyendo en el alumno para que construya un esquema de su propia competencia frente a los aprendizajes escolares.

Al observar lo que el maestro asentó en el D.I.A.C. se puede obtener información de la forma en que el maestro orientó el proceso enseñanza-aprendizaje y la práctica educativa que desarrolló a partir de lo que consideró era la problemática educativa del alumno, si el que y el como enseñar son acordes con lo detectado en la información previa, y si contempla la intervención pedagógica en relación con la dificultad que el alumno presenta, o no establece diferencia y trabaja indiscriminadamente planteando la intervención independientemente de las necesidades educativas requeridas por el alumno para consolidar su enseñanza.

Para analizar los datos obtenidos se optó por un análisis cualitativo, esto fue por dos razones, la primera, que el fenómeno estudiado era una conceptualización de un hecho, por lo que era preciso tratar analíticamente esa conceptualización; la segunda, dado que no era posible diseñar un instrumento que permitiera la obtención de datos estadísticamente analizables, se hacía necesario construir situaciones que provocaran las condiciones idóneas para obtener el tipo y manejo de los conceptos creados por los sujetos a investigar, así como su habilidad para que trascendieran a la práctica laboral. También se consideró que el análisis cualitativo facilitaría el describir más claramente las particularidades de la relación de hechos cuantitativos (planeaciones) con la conceptualización del fenómeno, es decir, un análisis de contenido (Cartwright, 1978) que

permita una descripción más objetiva y evite el contenido manifiesto de la información obtenida descubriendo las relaciones causales.

Con el fin de extraer inferencias válidas, se analizó el grado de coherencia entre los constructos conceptuales de los maestros con respecto a los problemas de atención y aprendizaje, y los datos asentados en los D.L.A.C. revisados para categorizar parámetros que permitieran detectar diferencias entre la discriminación conceptual y el tratamiento pedagógico.

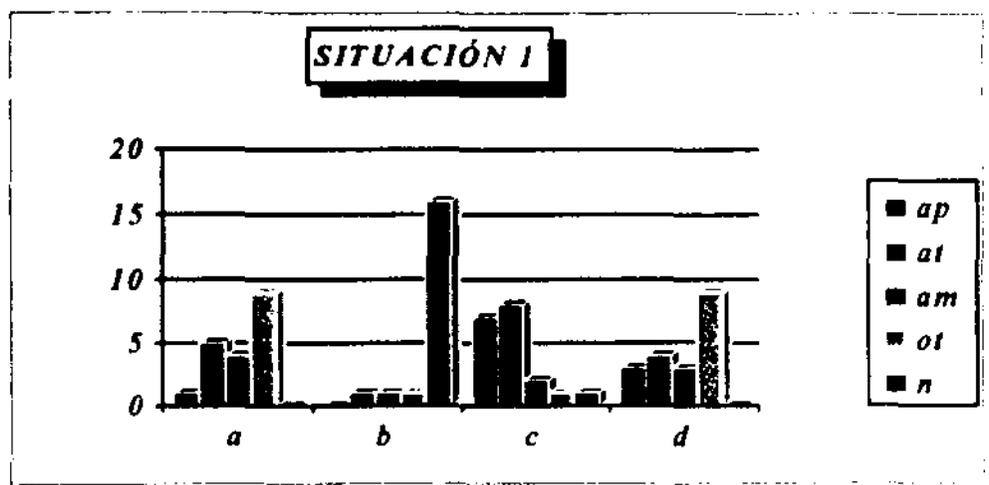
La presente investigación se aplicó en cuatro Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) en la ciudad de Durango, dichas unidades fueron designadas por la jefa del Departamento de Educación Especial, por lo que se considera que las asignaciones fueron azarosas. Cada unidad contaba por lo menos con cuatro maestros de apoyo a la educación regular, que estaban asignados a una escuela primaria donde atendían a alumnos de 1° a 6° grado, estos alumnos abarcaban todo tipo de problemáticas por lo que los tratamientos pedagógicos eran variados y debían ser estipulados claramente en los expedientes escolares, y principalmente en el D.L.A.C.

Los maestros contaban en promedio con una antigüedad de cuatro años en educación especial, lo que hace suponer que habían establecido conceptos claros sobre los problemas que trataban, así como clarificado las estrategias pedagógicas a seguir. En su mayoría eran egresados de la Licenciatura de Problemas de Aprendizaje lo que los proveía del sustento teórico indispensable para su desempeño profesional.

CAPÍTULO V
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN

5.1.- Análisis de Resultados del instrumento aplicado.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento a 19 maestros de las distintas U.S.A.E.R designadas. Se analiza situación por situación tratando de establecer las relaciones entre las variantes que se manejan y el contexto en que hipotéticamente se presentan. También se realiza un análisis general a partir de las relaciones entre las situaciones y la manera en que se conceptualizó la diferencia entre las problemáticas, así como la utilización de referentes teóricos o empíricos según el caso.



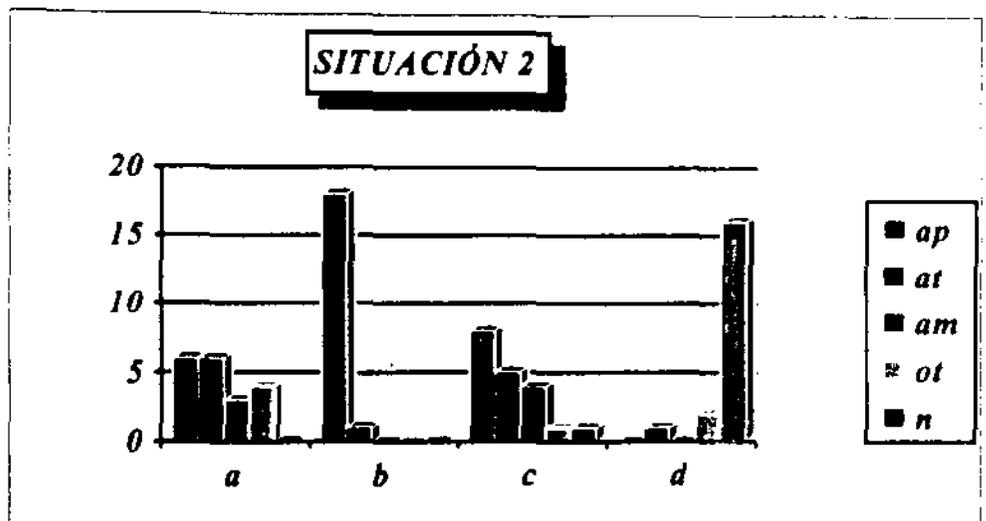
Ante cualquier indicación que se le dé al niño para iniciar alguna actividad, éste:

a) No muestra disposición ante la tarea. b) La acata inmediatamente. c) Lo hace, pero poco tiempo después. d) La ignora.

Para los maestros el hecho de que se den indicaciones a los niños y estos no las acaten o no se muestren dispuestos a realizarlas llegando incluso a ignorarlas es motivo para considerar que presentan problemáticas más relacionadas con cuestiones conductuales (ser desobedientes, indisciplinados, alborotadores, etc.), debido a que en la escuela se considera que los niños deben responder de inmediato a cualquier indicación que el profesor dé, en caso contrario se tomará como desobediencia por parte del niño, ya que este no está haciendo caso de lo que se le pide. En cambio si se tarda un poco en responder es debido a que no puso atención porque estaba distraído. Se puede observar que no existen diferencias marcadas en las frecuencias de respuesta

¹Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

de las distintas categorías, lo cual hace suponer que no existe una idea definida de los síntomas que deben presentar las conductas para ser catalogadas y ubicadas dentro de una problemática específica.



Cuando el niño realiza alguna actividad: a) La realiza de forma desorganizada y sin finalidad. b) Se organiza, pero difícilmente consigue el objetivo. c) Trabaja organizadamente, pero sin considerar el objetivo. d) Se organiza en función de la tarea o actividad.

Aquí podemos observar claramente que para los maestros, el hecho de que sus alumnos no logren conseguir los objetivos que la tarea implica, es síntoma de que no se logra aprender el contenido, pasando por alto si se dio o no la comprensión de lo que se esperaba de la actividad del niño, ya que esto va a ser importante para explicar el hecho de no lograr el o los objetivos marcados, pues permite observar el proceso que el niño sigue y la organización de la información dada por el maestro.

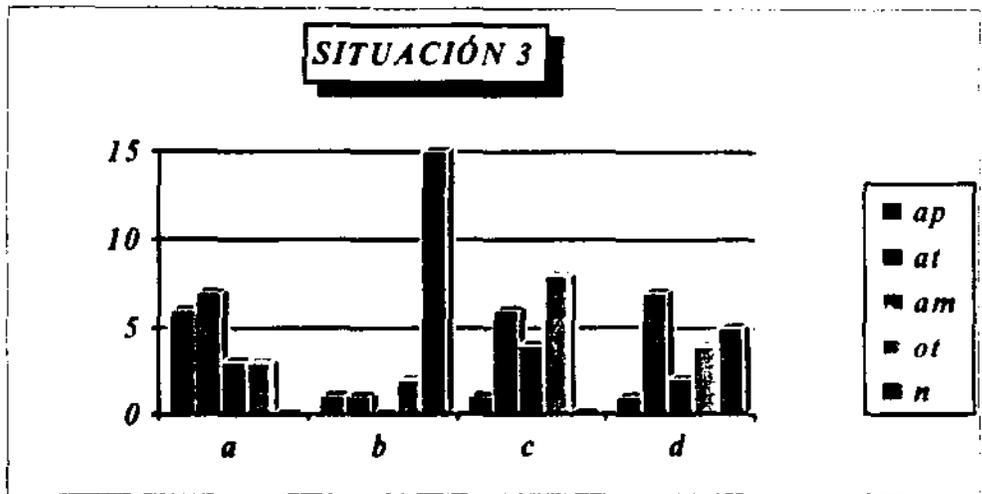
Los resultados llevan a dos conclusiones: que los maestros consideran indiscriminadamente que las problemáticas se refieren tanto a dificultades de atención como de aprendizaje, es decir, que uno conlleva al otro, dando por hecho que si no pone atención no entiende lo que se le explica, y si no entiende es lógico que se distraiga, pero en ambos casos el resultado es el mismo. el alumno no logra los objetivos lo que da por consecuencia el que no aprenda. Esto es debido a esquemas

²Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

vagos en la clasificación no importando si la actividad es organizada, desorganizada o sin finalidad la conclusión es la misma: se trata de un problema de aprendizaje.

Por otro lado el maestro se deja llevar por su experiencia al considerar que todos los fracasos en la ejecución son debidos a problemas en el alumno, ya que no podrá realizar correctamente la tarea, quedando imposibilitado para que aprenda lo que se le enseña.

Lo que determina la falta de sustentación teórica que permita ubicar a los alumnos en una clasificación más válida y real. El conceptualizar erróneamente lleva a implementar intervenciones inadecuadas, fracasando los alumnos en la adquisición de las habilidades básicas para superar sus problemas.



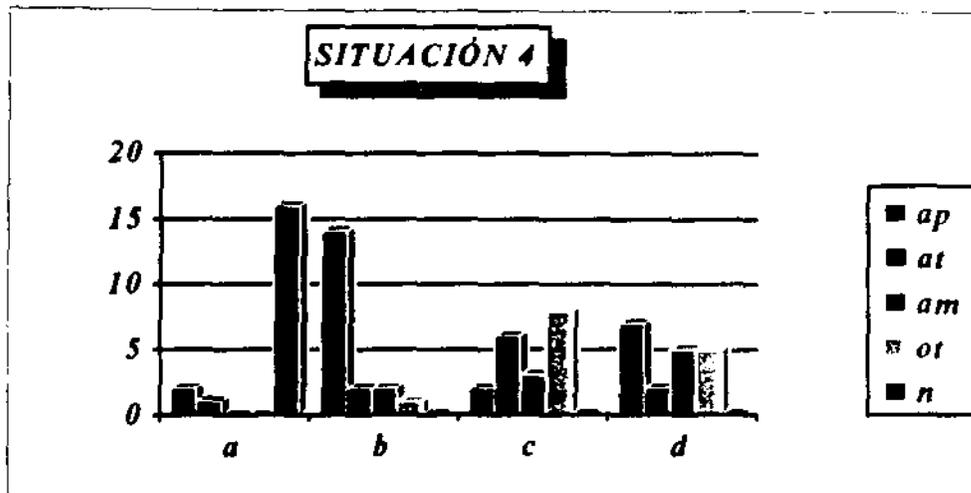
Si el niño se encuentra trabajando y se le solicita cambiar de actividad: a) Al niño se le dificulta cambiar. b) Cambia fácilmente y se muestra activo. c) Ignora la indicación. d) No puede cambiar porque se encuentra muy concentrado.

Cuando a los alumnos se les dificulta cambiar de una a otra actividad, es indicador para los maestros de que no se pone atención, pero no porque presenten problemas, sino porque no hacen caso de lo que se les solicita. Esto es fácilmente corroborable al comparar las respuestas obtenidas en la categoría "lo hace pero poco tiempo después" (situación 1) con las obtenidas en esta categoría.

³Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

Dicha similitud hace suponer que el maestro considera iguales ambas conductas al establecer que se da una falta de atención que lleva a la distracción, siendo aún más significativo el hecho de que también a la concentración excesiva se le considera como distracción, aunque en realidad el niño este realizando otra actividad.

Se ve claramente que no se utilizan referentes teóricos conceptuales y si en cambio de sentido común, al momento de discriminar entre las conductas, a partir de lo cual el maestro crea las condiciones que permitan establecer no las mejores formas de adaptar las situaciones de ayuda pedagógica al niño, sino que este sea el que tenga que adaptarse y orientarse en la dirección que el maestro considere como conveniente.



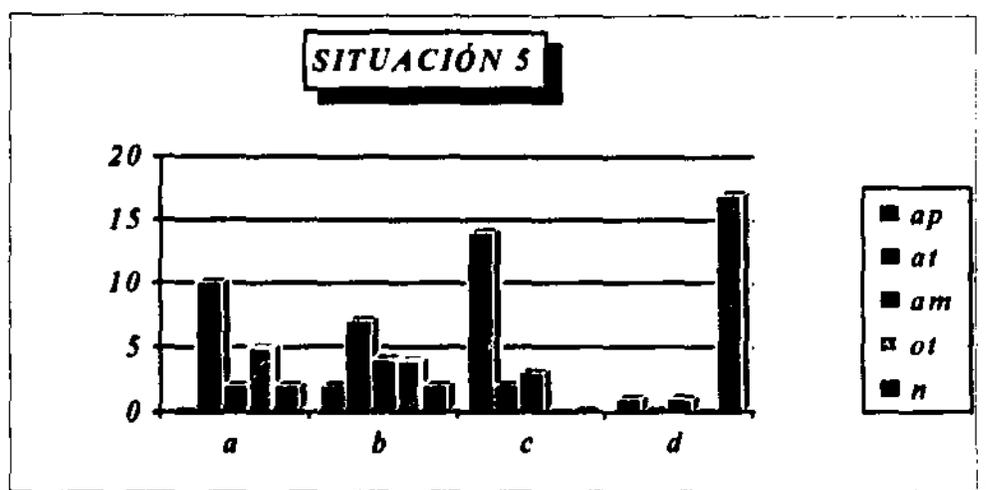
Cuando la información que se maneja contiene elementos similares a actividades previas:
a) Al niño se le facilita el manejo. b) El niño no es capaz de relacionar lo nuevo con lo ya visto. c) El niño se aburre porque la actividad no le interesa. d) Al niño se le dificulta la actividad y ya no la continúa.

Cuando la información está relacionada con actividades previas pero por algún motivo el niño no logra establecer conexión da como resultado un problema de aprendizaje, lo cual conceptualizaron adecuadamente, pero generalizan esta situación a dificultades en la actividad y abandono de la tarea, dando por hecho que si no continúa se dará una mayor problemática en el aprendizaje sin visualizar que existen dificultades en la concentración.

⁴Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

Por otra parte si el niño se aburre debido a que la actividad no le interesa se considera como otro problema, que estará más en función de un problema de conducta ya que el niño tendera a moverse de su lugar o a platicar con sus compañeros poniendo así el desorden en la clase, cosa que para el maestro implica indisciplina.

A partir de esto es posible observar que existe una conceptualización estática y poco flexible dada la dispersión que existe en las respuestas, lo que permite concluir que no hay una adecuada definición de las problemáticas que cada conducta implica. Esto lleva a que el maestro confunda conductas y pierda de vista las dificultades por las que el niño atraviesa. de esta forma no se logran establecer ni aplicar estrategias didácticas adecuadas, utilizando métodos de enseñanza idénticos para todos los niños.

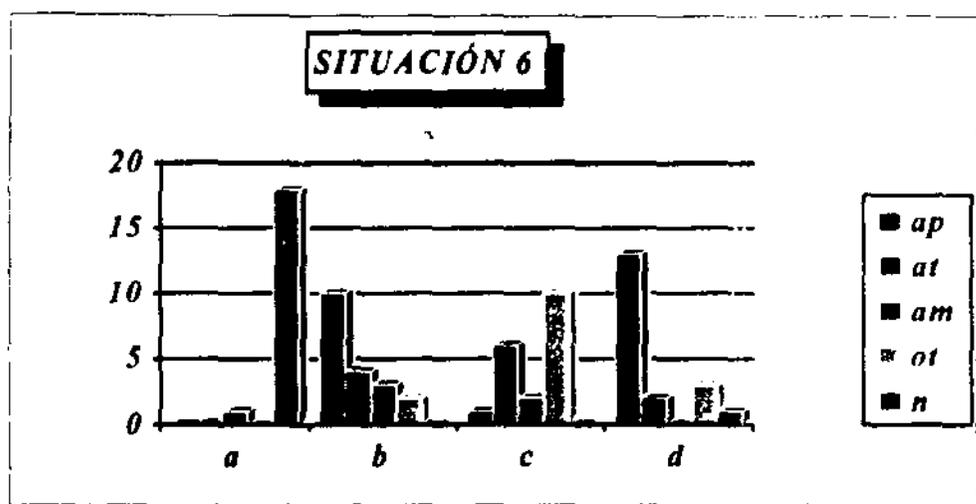


Al repetir la misma información para reafirmarla: a) El niño se cansa rápidamente, se distrae. b) El niño pierde el interés y se pone a hacer otras cosas. c) El niño generaliza la información y no la discrimina. d) El niño comprende mejor y consolida su manejo.

En esta situación se pudo observar que existen dificultades para discriminar entre ambos problemas, debido a que se utilizan referentes más de sentido común, dado que si el niño se distrae es por consecuencia de no poner atención, lo mismo sucede con la pérdida de interés; ahora bien si el niño no discrimina y generaliza es porque hay un problema de aprendizaje.

³Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

La frecuencia de respuestas hace suponer que la forma en que el maestro concibe lo que pasa con el niño está en función del manejo de la información y no de la manera en que se aproxima y hace uso de ella, es decir, no se considera si entendió o no y la causa de la dificultad, sólo se toma en cuenta la conducta observable y no los procesos desarrollados. A partir de esta conceptualización la estrategia que sigue el maestro es la de compensar las dificultades ayudando a desarrollar actitudes, aptitudes y hábitos necesarios, más que buscar una intervención pedagógica óptima para facilitar la comprensión del alumno de lo que se le enseña.

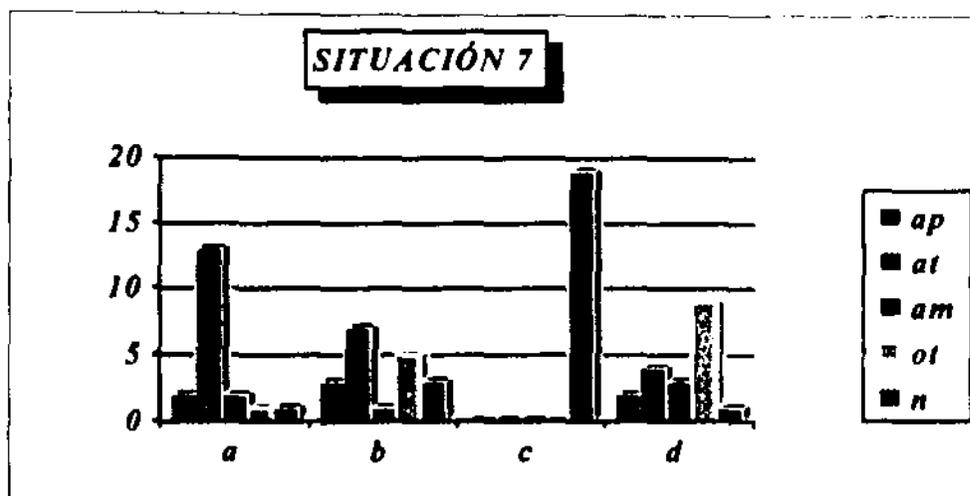


Se le pide al niño alguna tarea, y éste: a) La inicia y la finaliza sin problema. b) La inicia pero no la finaliza. c) Ignota la indicación. d) Se le dificulta iniciarla, pero explicándole logra finalizarla.

Al solicitarle al niño la realización de una tarea en particular y éste ignora la indicación, se considera como un desacato y por lo tanto un acto de desobediencia que lleva a una manifestación de una falta de atención. Si el niño inicia y no finaliza o se le dificulta iniciar pero logra finalizar, son situaciones vistas como problemas de aprendizaje porque el niño no sabe o no entiende. Aquí hay que destacar que para los maestros las palabras claves serían "no finaliza" y "explicándole finaliza" éstas le sirven como referencia para ubicar la conducta, porque si no finaliza es debido a que no sabe, y si hay que explicarle es porque no entendió y por lo tanto no consolidó la información. Pero en ambos casos se obstaculiza el aprendizaje.

⁶ Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

Aquí se ve una vez más el uso del sentido común sobre las definiciones teóricas dado que el profesor se deja llevar por su experiencia al considerar como parámetros suficientes el remitirse a características específicas como son el presentar dificultades para finalizar o de plano no finalizar, partiendo de ahí para realizar la discriminación distorsionando, reduciendo y haciendo poco apogado el análisis de la problemática que el niño vive. Esto lleva a que se estipulen estrategias y métodos de enseñanza que no discriminan a los alumnos e impiden que se ajuste la ayuda al proceso de adquisición de estos.

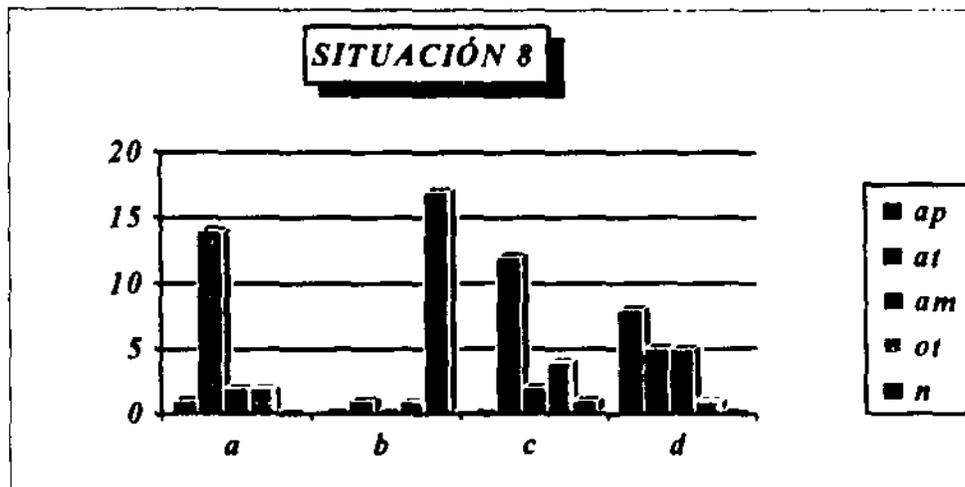


Usted se encuentra explicando un tema en el cual va a introducir nueva información, y: a) El niño se distrae fácilmente de la actividad que realiza, sin importarle la tarea. b) El niño se distrae sólo ante determinadas actividades si no son interesantes para él. c) El niño se muestra atento y dispuesto. d) El niño no se interesa en ninguna actividad y suele andar de un lado a otro.

Según la perspectiva de los maestros si un niño se distrae al momento que se le explica algo es porque presenta dificultades en su atención, esto lleva a corroborar una vez más que no es el manejo teórico lo que permite la explicación de una conducta, sino lo que la práctica indica que debe entenderse por el término distraer (sentido común). En cambio si no le interesa ninguna actividad y va de un lado a otro, es porque hay problemas de conducta lo que no se relaciona con el aprendizaje y mucho menos con el interés y motivación del niño para con el tema a tratar.

² Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

Una vez más se observa una dispersión en las respuestas, delatándose una falta de noción para ubicar las conductas que se dan en la clase debido a que no se cuenta con el sustento teórico que lleve a conformar las características para *analizar* las dificultades observadas, y que permiten relacionar las distintas variables que intervienen en la conducta del niño. A partir de esto se desprende la idea de llevar a cabo intervenciones didácticas para compensar las dificultades de los alumnos sin considerar sus características específicas y la manera de abordar los contenidos y así estar acorde con el nivel exigido por la escuela.

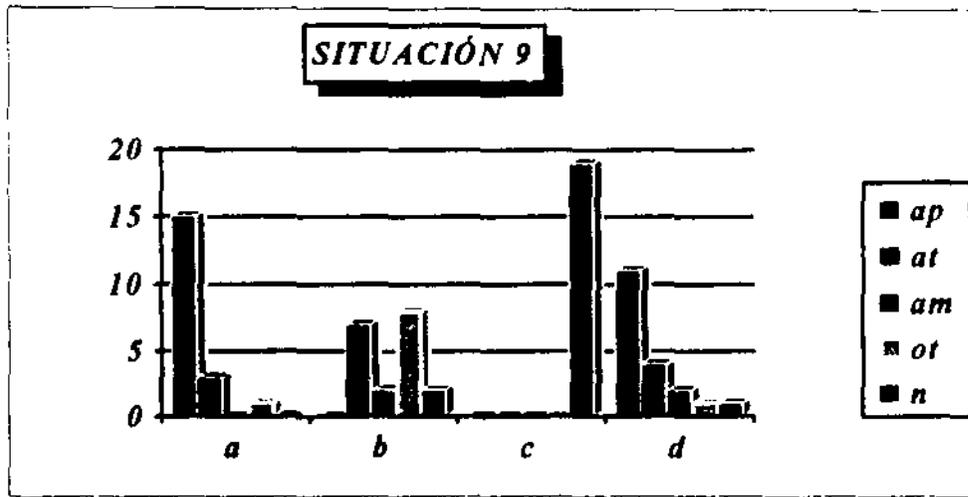


Cuando se encuentran trabajando, y por algún motivo hay actividades en el patio, o entra alguien ajeno al grupo, el niño: a) Se distrae y se le dificulta el concentrarse de nuevo. b) Hace caso omiso y continúa con la tarea. c) No se concentra en ningún momento desde que se inicia el trabajo. d) Se pierde en la actividad y hay que explicarle de nuevo.

Aparentemente se discrimina entre los problemas de atención y aprendizaje y sus conductas, solo que esta discriminación no tiene un sustento teórico ya que se observa la utilización del sentido común para establecer parámetros entre las conductas observadas a la par que se apoyan en palabras claves (distraer, concentró, explicarle) de las que se origina la definición de la conducta, es decir, se basa en hechos reconocidos y aceptados tradicionalmente predominando una conceptualización estática de las diferencias individuales.

⁴ Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

Esto se da como resultado de partir de modelos preestablecidos para conceptualizar la problemática descrita, ya que la experiencia indica que si se da la distracción o no se concentra es que hay dificultades en la atención, o por otro lado si hay que explicarle de nuevo es porque no entendió, luego hay dificultad para aprender. Lo que lleva al profesor a conformar ideas rígidas que sirven como base para que las conductas se ajusten al modelo preestablecido tomando solo algunas características del problema sin analizar el contexto y las circunstancias en que se dan.



Cuando finaliza con la explicación de un tema, y da indicaciones para elaborar una tarea relacionada, el niño: a) Se muestra confundido y no sabe qué hacer. b) Actúa de forma impulsiva, sin esperar a que finalice la indicación. c) Acata la orden y ejecuta la tarea. d) Inicia la actividad, pero es necesario explicarle otra vez.

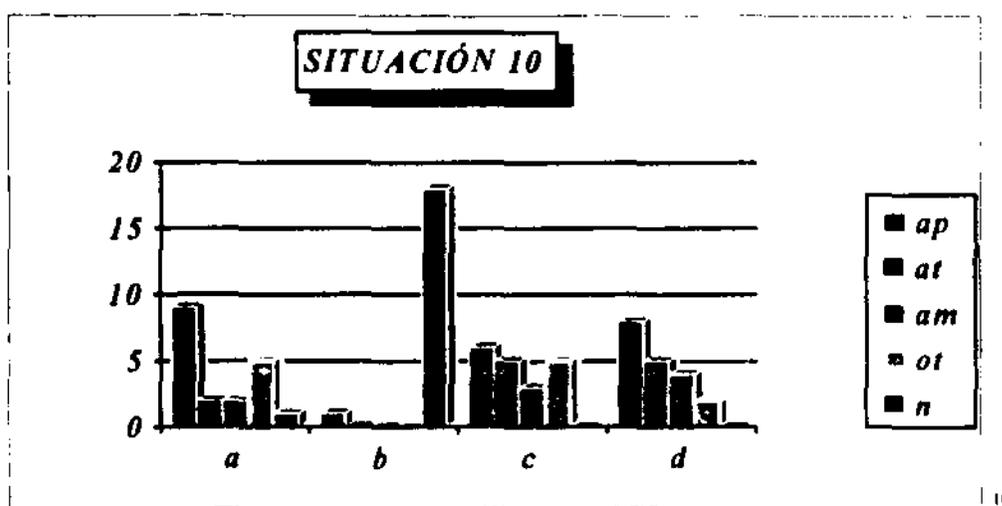
Cuando se da el desarrollo de una tarea a partir de un tema ya visto y el niño no sabe que hacer es considerado como un problema de aprendizaje, pero también se incluye en este rubro el hecho de que al niño haya que explicarle nuevamente, basándose principalmente en que en ambos casos hay que explicarle al niño lo que hay que hacer. Por otra parte actuar impulsivamente se llega a considerar como conducta problema (disciplina).

La dispersión en las respuestas permite concluir que existe una falta de claridad en la discriminación, lo que provoca que los maestros traten indistintamente el problema de sus alumnos, sin importar si se refiere a un problema de conducta, atención o aprendizaje, para ellos

⁹Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

es lo mismo, esto es como resultado de la confusión que predomina a partir de lo cual se crea un constructo conceptual completamente distorsionado.

Esto implica un serio conflicto para discriminar de forma clara y precisa una conducta impulsiva remitiendo a los maestros a percibir la realidad escolar y el proceso de aprendizaje del niño desde una perspectiva compleja en la que el tratamiento educativo se aplica desde distintas dimensiones dado que no se logra aclarar la problemática del niño dándose aproximaciones por ensayo y error.

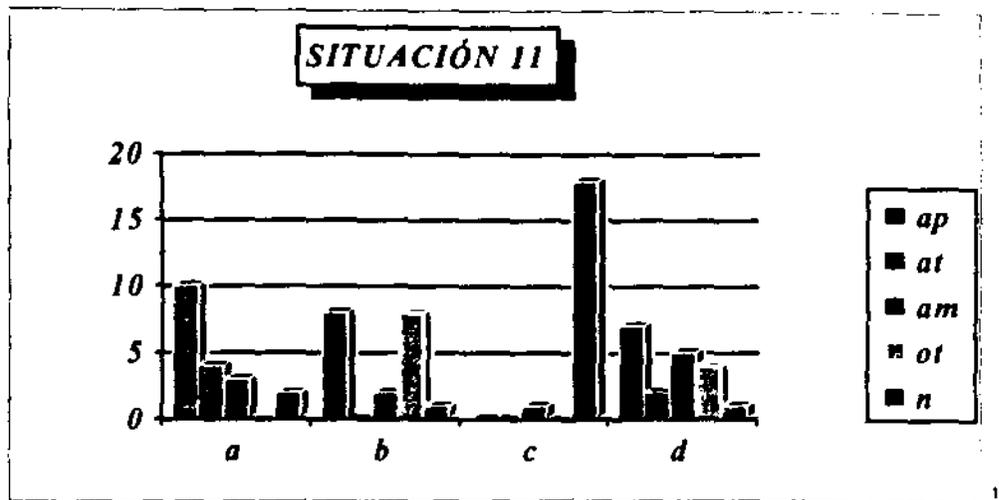


Ud. ha finalizado un tema y da un repaso; al terminar solicita al niño que le explique lo que se dijo, y éste: a) Sólo repite de memoria lo que usted dijo. b) Desarrolla con sus palabras lo que entendió. c) Se muestra confundido y no sabe qué hacer. d) Presenta problemas para recordar lo que usted dijo.

Cuando el niño repite de memoria algo que se le explico o se muestra confundido, es considerado por el maestro como falta de comprensión sobre lo que se dijo por lo tanto no hay un buen aprendizaje, pero esta conceptualización parece que no se basa en datos muy sólidos (véase la dispersión en las respuestas), ya que se incluyen también como problemas de aprendizaje las dificultades para recordar; como si para el maestro fuera lo mismo el repetir de memoria y el no lograr recordar, dado que ambas situaciones las incluye en el concepto memoria, cuando en realidad son procesos diferentes y por ende requieren conceptos y explicaciones distintas.

¹⁰Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

En este caso las características individuales son consideradas como algo estático y fijo por lo que el maestro crea los esquemas de conceptualización que le permiten ajustar los problemas del niño al tipo de ayuda pedagógica que él maneja.



Usted inicia con el desarrollo de un nuevo tema, y el niño: a) No comprende fácilmente lo que se le explica, por lo tanto se le tiene que repetir. b) Desarrolla mecánicamente el tema. c) Lo entiende sin dificultad. d) No logra relacionar los conocimientos, hasta que se le explica de nuevo.

Cada vez que se inicia un tema nuevo y el niño lo desarrolla mecánicamente o lo comprende con dificultad y ayudado por el maestro, lleva a los docentes a considerarlo como un problema de aprendizaje, pero al mismo tiempo se incluye en este rubro la actuación del niño (como relaciona el conocimiento), estableciendo que las actitudes, aptitudes, hábitos, ritmo de aprendizaje, etc., son ajenos a los problemas de aprendizaje, puesto que se incluyen como otras problemáticas (véase la dispersión que existe en las respuestas en las categorías "desarrolla mecánicamente" y "no relaciona los conocimientos hasta que se le explica de nuevo").

Esto lleva a establecer que no hay una clara discriminación entre las diferentes características que identifican un problema de aprendizaje llegando a conceptualizarlo de una manera vaga y general. Teniendo dificultades para decidir el tipo de ayuda pedagógica más adecuado a la problemática del niño.

¹¹ Ap-aprendizaje, at-atención, am-ambas, ot-otros, n-ninguno.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

A partir de los resultados que se obtuvieron de la aplicación del instrumento, se observa que existe una gran predisposición por parte de los maestros para establecer o determinar como situaciones que implican problemas de aprendizaje aquellas en las que se involucran conductas que tienen relación de una u otra forma con actividades escolares, y por medio de las cuales el niño debe poner en práctica los conocimientos y la información dada para lograr realizar con éxito la actividad estipulada por el maestro, tales como conseguir con éxito los objetivos establecidos, la relación del material nuevo con el ya visto, cuando el niño no discrimina y la información se generaliza, o actividades que tienen que ver con iniciar y finalizar la tarea; también se incluyen conductas que están relacionadas con las actitudes hacia la información recibida como son: el estar confundido y no saber que hacer, desarrollar mecánicamente las tareas, repetir de memoria o no recordar lo que se le dijo.

Por otro lado son consideradas como problemáticas de atención las conductas que implican actividades en las que el niño no logra por una u otra razón poner atención a lo que el maestro dice en clase, o conductas que impliquen obedecer indicaciones o instrucciones verbales para ser llevadas a cabo al realizar la actividad, tal es el caso de situaciones en que se indique el inicio de la actividad, si lo hace pero poco tiempo después, cuando no cambia por estar concentrado, si se cansa rápidamente y por consiguiente se distrae; aquí se introduce a la distracción como factor determinante para llevar al maestro a concluir que si el niño se distrae, no importando el motivo, es porque existen dificultades en la atención debido a que esta siempre da como resultado que el niño pierda interés y no este atento a la clase. Incluyéndose en esta conceptualización todas las conductas que impliquen, desinterés, distracción o indisposición.

Así mismo es muy significativo que todas aquellas conductas que implican el hecho de que el niño no acate una orden dada por el maestro sean consideradas como problemas de conducta, debido a que no se esta obedeciendo la indicación que se impartió ya sea porque no se concentra en lo que hace o porque se ignore la solicitud; también se incluye el hecho de no mostrar interés en lo que se hace lo que dará como resultado el que el niño vaya de un lado a otro o platique con sus compañeros.

Como se pudo ver durante el análisis existe una gran dispersión en las respuestas dadas por los profesores dejando entrever la existencia de una marcada estereotipación de los conceptos en

dos grandes vertientes, las de actividades que van dirigidas a una consecución de los objetivos y las que implican el seguimiento de indicaciones, refiriéndose las primeras a un problema de aprendizaje y las segundas a problemas de atención. Dicha clasificación abarca una mayor cantidad de conductas, que según los maestros describen como problemas de aprendizaje, debido a que para ellos es más significativo todo lo referente a las actividades escolares, lo que los hace establecer que todo lo que se relacione a lo escolar implica obstáculos para el aprendizaje de los niños. En cuanto a los conceptos sobre atención, estos abarcan una menor cantidad de conductas ya que para los maestros esta solo se relaciona con el atender a lo que se hace en la clase. En cualquiera de los dos casos el profesor se deja llevar por el sentido común y por su experiencia al discriminar las problemáticas descritas, no logrando apartarse de los conceptos antes mencionados. Por otro lado queda claro que algo que si se logra distinguir sin problemas por parte de los maestros es cuando el alumno no presenta ningún conflicto.

Por otra parte, se observó que los maestros hacen uso de cierta terminología como dificultad, problema, trastorno, proceso, etc., al momento de realizar el llenado del D.I.A.C. dando la impresión de que se sabe o por lo menos se tiene una idea de los que se está hablando. Pero al realizar un análisis más meticulado de la aplicación de estos términos y las relaciones entre sí, se encontraron una serie de deficiencias en el manejo y uso de dichos términos, los cuales se emplean indiscriminadamente e incluso definen situaciones opuestas o sin relación, por ejemplo, al hablar de la motivación se hizo referencia tanto a los motivos como a la experiencia escolar como motivante de la actuación del niño, e incluso se manejó como "la causa del problema". Este tipo de manejos se deben a los pobres conceptos que subyacen a los términos empleados, que da como resultado un empleo limitado de estos.

Se dieron situaciones en las que el maestro maneja dos o tres términos, de los cuales tiene un uso adecuado, aunque no siempre correcto, y a partir de lo cual etiqueta todas las conductas sin importar si los conceptos empleados las abarcan o no, por ejemplo, trastorno de poder cognoscitivo y trastorno de estilo cognitivo, los cuales describen un problema de aprendizaje y uno de atención respectivamente. En este caso el maestro incluye dentro del trastorno de estilo cognitivo todos los aspectos que conforman la manera de aprender del alumno como son: si trabaja o no en equipo, si participa, si es inquieto, etc., en otras palabras, si el alumno presenta alguna de estas características es debido a que hay un trastorno de aprendizaje. Esta situación se

da a consecuencia de que los maestros se muestran más seguros empleando términos conocidos sin importar si generalizan o no. Estos maestros plasman en el D.I.A.C. la interpretación que realizan de lo que presenta el alumno, partiendo de los términos que domina y creando esquemas que le faciliten ajustar la problemática del niño a sus estrategias pedagógicas.

Algunos maestros intentan demostrar un buen manejo de los términos que emplean, e implementan adecuaciones a dichos términos, no logrando establecer una correcta conceptualización de los mismos, por ejemplo, definen la impulsividad y la flexibilidad como si fueran situaciones externas al niño "asi se les a enseñado a ser", pero a la par lo relacionan con las estrategias del niño para la resolución de problemas (no analiza lo que debe hacer) y esto se refleja en su ejecución. Esto crea un manejo didáctico más a partir de su experiencia y práctica que desde un aspecto teórico, implementando aproximaciones por tanteo de como enseñar a los alumnos creando en estos mayores conflictos.

Las situaciones antes referidas son una muestra de las diferentes formas en que se abordan los problemas de los alumnos y que llegan a impedir que se pueda ver con claridad cuales serian las estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades educativas de los alumnos. Ya que no se logran introducir y utilizar códigos de comunicación adecuados, experiencias que potencien la reflexión, las vivencias y lo significativo de lo que se aprende, técnicas que favorezcan la ejecución y sirvan como medidas compensatorias a los déficits de los alumnos y estos logren la estructuración de los conocimientos; dando por resultado que lo que se asienta en el D.I.A.C. nada tenga que ver con la realidad pedagógica del niño, existiendo un desfase entre lo que el maestro conceptualiza como dificultad o problema y la manera en que estructura las estrategias didácticas para el apoyo del niño, llegando a distorsionar el problema y a tener pobres resultados en la aplicación pedagógica.

A partir de los análisis realizados es posible establecer que, los maestros de apoyo de las distintas Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular en Durango, no conceptualizan los problemas de atención y mucho menos los discriminan de los problemas de aprendizaje, ya que basan sus conocimientos en referencias de opinión o impresiones tanto de otros compañeros como en las propias, y que de una u otra manera les han funcionado, es decir, se apoyan en conceptos que parten del sentido común. Elliot (1990) y que no cuentan con el sustento teórico adecuado, lo que dista de ser aceptable dada la estereotipación y predefinición de lo que se esta

explicando. Pretendiendo de esta forma abordar los conflictos en el aula y definiendo la atención o la falta de esta (distracción) como una situación indiferenciada de todos los demás problemas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo categorías subjetivas y ajustando cada acción a una descripción prefijada.

De esta forma la acción pedagógica se ajusta al concepto que se tiene de lo que es un problema de atención, invirtiéndose el procedimiento al partir de la idea y deducir las acciones a seguir, poniéndose en marcha los estereotipos formados previamente. Es así como el maestro sin basarse en elementos teóricos llega a definir cuando una conducta es o no un problema de atención, impidiéndose con esto el tener una visión clara del desempeño del niño y de la mejor atención pedagógica del mismo.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

BIBLIOGRAFÍA

Carr, W. et. al. (1988). **"TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA. LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO"** Barcelona: Martínez Roca.

Departamento de Educación Especial. Durango. (1996). **"NORMATIVIDAD DE LAS UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR"**. México: S.E.P..

Elliot, John. (1990). **"LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN EN EDUCACIÓN"**. Madrid: Morata.

Ferreiro, E. (1990). **"NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA"**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. Et. al. (1982). **"ANÁLISIS DE LAS PERTURBACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA"**. México: SEP-OEA.

Gómez Palacio, M. (1986). **"ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES EN EL DOMINIO DEL SISTEMA DE ESCRITURA"**. México: SEP-OEA.

Gómez Palacio, M. Et. al. (1987). **"PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA"**. México: SEP.

Gómez palacio, M. Et. al. (1987). **"ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA NIÑOS DE PRIMARIA CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS"**. México: S.E.P.

Kinsbourne, M. (1983). **"PROBLEMAS DE ATENCIÓN Y APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS"**. México: Prensa Médica.

Ladrón de Guevara, M. (1985). **"LA LECTURA"**. México: El Caballito/S.E.P.

- Luria, A. R. (1988). **"EL CEREBRO EN ACCION"**. España: Martínez Roca.
- Luria, A.R. (1986). **"LAS FUNCIONES CORTICALES SUPERIORES DEL HOMBRE"**. México: Fontanamara.
- Luria, A.R. (1994). **"ATENCIÓN Y MEJORA"**. México: Roca.
- Liublinskaia, A.A. (1971). **"DESARROLLO PSÍQUICO DEL NIÑO"**. México: Grijalbo.
- Piaget, J. (1976). **"PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA"**. Argentina: Psique.
- Piaget, J. (1978). **"PSICOLOGÍA DEL NIÑO"**. Argentina: Editor 904.
- Piaget, J. (1986). **"SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA"**. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992). **"LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS"**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Paidós.
- Smirnov, A. A., et. al.. (1990). **"PSICOLOGIA"**. México: Grijalbo.
- Tomachewsky, K. (1992). **"DIDÁCTICA GENERAL"**. México: Grijalbo.
- Varcacel, E. C. (1989). **"NEUROPSICOLOGIA"**. Cuba: Universidad de la Habana.
- Vigotsky, L.S. (1989). **"EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES"**. Barcelona: Grijalbo.

ANEXOS

ANEXO 1 DINENSIONES CONCEPTUALES

<u>PROBLEMAS DE ATENCIÓN</u>		<u>PROBLEMAS DE APRENDIZAJE</u>	
DIMENSIONES	SÍNTOMAS	DIMENSIONES	SÍNTOMAS
Distracción	- Sólo ante determinadas situaciones	Concentración	- Nula - Excesiva - Impulsivo
	- Siempre no importa la actividad	Comprensión	- No comprende la actividad - Comprende pero hay que explicarle varias veces
	- No hay interés en el trabajo		- No comprende aunque se le explique
Actividad	- Disposición ante la tarea		- No relaciona lo nuevo con lo ya visto
	- Respuesta activa ante cualquier cambio		- Es más lento que sus compañeros, pero aprende.
	- Se organiza sin problema		- Es más lento, y no aprende aún explicándole
	- Se organiza, pero sin un fin concreto	Ejecución	- Memoriza los contenidos
	- No se organiza		- Ejecuta mecánicamente las tareas
	- Inicia y finaliza		- Impulsiva
	- Inicia y no finaliza		- Demasiado lenta
Interés	- Se interesa solo si la actividad es de interés para el niño.		- Lenta al inicio pero se nivela con sus compañeros
	- No muestra interés a pesar de que la actividad sea interesante.	Interés	- Muestra confusión ante la tarea, no sabe que hacer
			- Pierde el interés sin importar la tarea
Fatiga	- Se cansa		

Concentración

rápido aunque
la actividad sea
interesante

- Se cansa rápido sin
importar la tarea

- Si se repite la tarea
se cansa

- Imposible, no
importa la tarea o
instrucción

- Se concentra al
inicio, pero después
pierde el interés

- Se distrae ante
cualquier estímulo

- Se le dificulta
cambiar de actividad
porque está muy
concentrado

- Se muestra interesado en
un inicio, pero luego se
distrae

ANEXO 2

INDICADORES CONDUCTUALES

PROBLEMAS DE ATENCIÓN

- Ante cualquier indicación que se le de al niño, este no muestra disposición para iniciar la actividad.

- El niño no es capaz de actuar de forma organizada al realizar alguna actividad.

- Sus ejecuciones son caóticas y faltas de finalidad.

Cuando la información manejada no contiene elementos similares a los anteriores, al niño se le dificulta la actividad.

- El niño se cansa o se aburre fácilmente de las actividades que se le asignan.

- Si por algún motivo es necesario repetir frecuentemente la información, el niño se fastidia o se aburre.

- El niño se distrae fácilmente de las actividades que realiza no importando la actividad.

- Se distrae solo ante determinadas

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

- Tiene problemas para recordar lo que se le enseña.

- Actúa de forma impulsiva sin esperar a que finalice la indicación.

- Hace rápidamente las actividades sin detenerse a revisarlas.

- Es necesario explicarle que hacer cuando los demás ya iniciaron la tarea.

- Ante cualquier explicación, se muestra confundido y no sabe que hacer.

- No comprende fácilmente las actividades.

- Sólo memoriza los contenidos vertidos, se le dificulta entenderlos.

- Ejecuta mecánicamente las tareas planteadas.

- No logra relacionar lo nuevo con lo ya visto

- Se tarda más tiempo que sus compañeros en aprender.

- actividades , más si no implican acción física
- - Se le dificulta concentrarse si oye ruidos o hay movimiento cerca de él
 - No se interesa fácilmente en el trabajo.
 - No se concentra en ningún tipo de actividad y suele andar de un lado a otro.
 - Suele dejar cosas sin terminar por hacer otras.
 - Se le dificulta concentrarse si oye ruidos o hay movimiento cerca de él
 - Se le dificulta concentrarse si oye ruidos o hay movimiento cerca de él
 - No se concentra en ningún tipo de actividad y suele andar de un lado a otro.
 - No se concentra en ningún tipo de actividad y suele andar de un lado a otro.
 - No puede cambiar de actividad porque esta demasiado concentrado

ANEXO 3

SITUACIONES CONCEPTUALES

SITUACIÓN 1

- Ante cualquier indicación que se le dé al niño para iniciar alguna actividad, éste:

- a) No muestra disposición ante la tarea ()
- b) La acata inmediatamente ()
- c) Lo hace, pero poco tiempo después ()
- d) La ignora ()

SITUACIÓN 2

- Cuando el niño realiza alguna actividad:

- a) La realiza de forma desorganizada y sin finalidad ()
- b) Se organiza, pero difícilmente consigue el objetivo ()
- c) Trabaja organizadamente, pero sin considerar el objetivo ()
- d) Se organiza en función de la tarea o actividad ()

SITUACIÓN 3

- Si el niño se encuentra trabajando y se le solicita cambiar de actividad:

- a) Al niño se le dificulta cambiar ()
- b) Cambia fácilmente y se muestra activo ()
- c) Ignora la indicación ()
- d) No puede cambiar porque se encuentra muy concentrado ()

SITUACIÓN 4

- Cuando la información que se maneja contiene elementos similares a actividades previas:

- a) Al niño se le facilita el manejo ()

- b) El niño no es capaz de relacionar lo nuevo con lo ya visto ()
- c) El niño se aburre porque la actividad no le interesa ()
- d) Al niño se le dificulta la actividad y ya no la continúa ()

SITUACIÓN 5

- Al repetir la misma información para reafirmarla:

- a) El niño se cansa rápidamente, se distrae ()
- b) El niño pierde el interés y se pone a hacer otras cosas ()
- c) El niño generaliza la información y no la discrimina ()
- d) El niño comprende mejor y consolida su manejo ()

SITUACIÓN 6

- Se le pide al niño alguna tarea, y éste:

- a) La inicia y la finaliza sin problema ()
- b) La inicia pero no la finaliza ()
- c) Ignora la indicación ()
- d) Se le dificulta iniciarla, pero explicándole logra finalizarla ()

SITUACIÓN 7

- Usted se encuentra explicando un tema en el cual va a introducir nueva información, y:

- a) El niño se distrae fácilmente de la actividad que realiza, sin importarle la tarea ()
- b) El niño se distrae sólo ante determinadas actividades si no son interesantes para él ()
- c) El niño se muestra atento y dispuesto ()
- d) El niño no se interesa en ninguna actividad y suele andar de un lado a otro ()

SITUACIÓN 8

- Cuando se encuentran trabajando, y por algún motivo hay actividades en el patio, o entra alguien ajeno al grupo, el niño:

- a) Se distrae y se le dificulta el concentrarse de nuevo ()
- b) Hace caso omiso y continúa con la tarea ()
- c) No se concentra en ningún momento desde que se inicia el trabajo ()
- d) Se pierde en la actividad y hay que explicarle de nuevo ()

SITUACIÓN 9

- Cuando finaliza con la explicación de un tema, y da indicaciones para elaborar una tarea relacionada, el niño:

- a) Se muestra confundido y no sabe qué hacer ()
- b) Actúa de forma impulsiva, sin esperar a que finalice la indicación ()
- c) Acata la orden y ejecuta la tarea ()
- d) Inicia la actividad, pero es necesario explicarle otra vez ()

SITUACIÓN 10

- Ud. ha finalizado un tema y da un repaso; al terminar solicita al niño que le explique lo que se dijo, y éste:

- a) Sólo repite de memoria lo que usted dijo ()
- b) Desarrolla con sus palabras lo que entendió ()
- c) Se muestra confundido y no sabe qué hacer ()
- d) Presenta problemas para recordar lo que usted dijo ()

SITUACIÓN 11

- Usted inicia con el desarrollo de un nuevo tema, y el niño:

- a) No comprende fácilmente lo que se le explica, por lo tanto se le tiene que repetir ()
- b) Desarrolla mecánicamente el tema ()
- c) Lo entiende sin dificultad ()
- d) No logra relacionar los conocimientos, hasta que se le explica de nuevo ()

ANEXO 4

GUÍA DE RESPUESTAS A LAS CONDUCTAS ESPECIFICADAS EN CADA SITUACIÓN

En cada situación considere que es el caso de un niño que se encuentra en su clase, el cual manifiesta las respuestas conductuales descritas en dichas situaciones. Anote dentro de los paréntesis las respuestas que considere convenientes de acuerdo a las problemáticas que a continuación se le presentan: Problemas de aprendizaje (**P. Ap.**); Problemas de atención (**P. At.**); Problemas de atención y aprendizaje (**Am.**); Otras problemáticas (**Ot.**); Ninguna (**N.**)

(Nota: Deberá llenar todos los paréntesis)

SITUACIÓN 1

- Ante cualquier indicación que se le dé al niño para iniciar alguna actividad, éste:

- a) No muestra disposición ante la tarea (**P. AT**)
- b) La acata inmediatamente (**N**)
- c) Lo hace, pero poco tiempo después (**P. AP.**)
- d) La ignora (**P. AT.**)

SITUACIÓN 2

- Cuando el niño realiza alguna actividad:

- a) La realiza de forma desorganizada y sin finalidad (**P. AT.**)
- b) Se organiza, pero difícilmente consigue el objetivo (**P. AP.**)
- c) Trabaja organizadamente, pero sin considerar el objetivo (**P. AT.**)
- d) Se organiza en función de la tarea o actividad (**N**)

SITUACIÓN 3

- Si el niño se encuentra trabajando y se le solicita cambiar de actividad:
 - a) Al niño se le dificulta cambiar (P. AP.)
 - b) Cambia fácilmente y se muestra activo (N)
 - c) Ignora la indicación (P.AT.)
 - d) No puede cambiar porque se encuentra muy concentrado (A.M.)

SITUACIÓN 4

- Cuando la información que se maneja contiene elementos similares a actividades previas:
 - a) Al niño se le facilita el manejo (N)
 - b) El niño no es capaz de relacionar lo nuevo con lo ya visto (P. AP.)
 - c) El niño se aburre porque la actividad no le interesa (P. AT.)
 - d) Al niño se le dificulta la actividad y ya no la continúa (A.M.)

SITUACIÓN 5

- Al repetir la misma información para reafirmarla:
 - a) El niño se cansa rápidamente, se distrae (P. AT.)
 - b) El niño pierde el interés y se pone a hacer otras cosas (A.M.)
 - c) El niño generaliza la información y no la discrimina (A.M.)
 - d) El niño comprende mejor y consolida su manejo (N)

SITUACIÓN 6

- Se le pide al niño alguna tarea, y éste:
 - a) La inicia y la finaliza sin problema (N)
 - b) La inicia pero no la finaliza (P. AT.)
 - c) Ignora la indicación (P. AT.)
 - d) Se le dificulta iniciarla, pero explicándole logra finalizarla (P. AP.)

SITUACIÓN 7

- Usted se encuentra explicando un tema en el cual va a introducir nueva información, y:

- a) El niño se distrae fácilmente de la actividad que realiza, sin importarle la tarea (P. AT.)
- b) El niño se distrae sólo ante determinadas actividades si no son interesantes para él (A.M.)
- c) El niño se muestra atento y dispuesto (N)
- d) El niño no se interesa en ninguna actividad y suele andar de un lado a otro (P.AP.)

SITUACIÓN 8

- Cuando se encuentran trabajando, y por algún motivo hay actividades en el patio, o entra alguien ajeno al grupo, el niño:

- a) Se distrae y se le dificulta el concentrarse de nuevo (A.M.)
- b) Hace caso omiso y continúa con la tarea (N)
- c) No se concentra en ningún momento desde que se inicia el trabajo (P. AT.)
- d) Se pierde en la actividad y hay que explicarle de nuevo (P. AP.)

SITUACIÓN 9

- Cuando finaliza con la explicación de un tema, y da indicaciones para elaborar una tarea relacionada, el niño:

- a) Se muestra confundido y no sabe qué hacer (P. AP.)
- b) Actúa de forma impulsiva, sin esperar a que finalice la indicación (P. AT.)
- c) Acata la orden y ejecuta la tarea (N)
- d) Inicia la actividad, pero es necesario explicarle otra vez (A.M.)

SITUACIÓN 10

- Ud. ha finalizado un tema y da un repaso; al terminar solicita al niño que le explique lo que se dijo, y éste:

SITUACIÓN 7

- Usted se encuentra explicando un tema en el cual va a introducir nueva información, y:

- a) El niño se distrae fácilmente de la actividad que realiza, sin importarle la tarea (P. AT.)
- b) El niño se distrae sólo ante determinadas actividades si no son interesantes para él (A.M.)
- c) El niño se muestra atento y dispuesto (N)
- d) El niño no se interesa en ninguna actividad y suele andar de un lado a otro (P.AP.)

SITUACIÓN 8

- Cuando se encuentran trabajando, y por algún motivo hay actividades en el patio, o entra alguien ajeno al grupo, el niño:

- a) Se distrae y se le dificulta el concentrarse de nuevo (A.M.)
- b) Hace caso omiso y continúa con la tarea (N)
- c) No se concentra en ningún momento desde que se inicia el trabajo (P. AT.)
- d) Se pierde en la actividad y hay que explicarle de nuevo (P. AP.)

SITUACIÓN 9

- Cuando finaliza con la explicación de un tema, y da indicaciones para elaborar una tarea relacionada, el niño:

- a) Se muestra confundido y no sabe qué hacer (P. AP.)
- b) Actúa de forma impulsiva, sin esperar a que finalice la indicación (P. AT.)
- c) Acata el orden y ejecuta la tarea (N)
- d) Inicia la actividad, pero es necesario explicarle otra vez (A.M.)

SITUACIÓN 10

- Ud. ha finalizado un tema y da un repaso; al terminar solicita al niño que le explique lo que se dijo, y éste:

- a) Sólo repite de memoria lo que usted dijo (P. AP.)
- b) Desarrolla con sus palabras lo que entendió (N)
- c) Se muestra confundido y no sabe qué hacer (P. AP.)
- d) Presenta problemas para recordar lo que usted dijo (P. AT.)

SITUACIÓN 11

- Usted inicia con el desarrollo de un nuevo tema, y el niño:

- a) No comprende fácilmente lo que se le explica, por lo tanto se le tiene que repetir (P. AP.)
- b) Desarrolla mecánicamente el tema (P. AP.)
- c) Lo entiende sin dificultad (N)
- d) No logra relacionar los conocimientos, hasta que se le explica de nuevo (A.M.)