



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A. C.

**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN No. 8727-43 A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

**ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

**ALTERNATIVAS DE REEDUCACIÓN PSICOPEDAGÓGICA  
EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**Lesly Cano Canela**

**ASESOR: Lic. Marcos Antonio Hernández Salgado**

**URUAPAN, MICHOACÁN, 2007.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

***...”el educador, aun mal remunerado, sabrá ser buen consejero de las multitudes estudiantiles, y sentando valientemente tesis progresistas frente al ocaso de las viejas ideas, le enseñará que la ciencia es inútil, que la filosofía es joya falsa, que el arte es una prostitución de la belleza si no traen aparejadas y no has sabido descifrar las fórmulas de una mayor justicia sobre la tierra para una mayor felicidad de los oprimidos y de una verdadera nacionalidad, base y sustento de defensa y prosperidad”...***

*Discurso del rector de la Universidad, abogado **Ignacio García Téllez**, en Revista Universidad de México, tomo I, pp. 6-7, México, UNAM, noviembre de 1930*

## **A MI MADRE**

*Desde siempre he recibido un gran cariño, amor y comprensión tuyos, siempre que te he necesitado has estado conmigo, apoyándome, estimulándome y mostrándome el camino que hay que seguir para cumplir las metas.*

*Desde mis presentaciones escolares en preescolar y hasta el momento, clases de gimnasia, natación, idiomas etc. hasta obtener diversos reconocimientos y nombramientos por aprovechamiento en colegios que buscaste, no fueran del montón, hasta competir en torneos estatales de Básquet Ball, ganar concursos de danza, representar a diferentes escuelas en concursos de conocimiento y aprovechamiento, competir y ganar diversos concursos de habilidades mentales, convertirme en subcampeona nacional de Tae Kwon Doo y ahora en Licenciada en Pedagogía y próximamente en Psicología Organizacional y Maestra, has buscado siempre mi bienestar, mi superación, mi crecimiento y aunque sé que esto ha significado un gran esfuerzo e inversión para ti, sé que lo has hecho siempre con mucho cariño y amor, me has dado a manos llenas y con mucho gusto, me has enseñado a valorar todo cuanto he tenido, múltiples viajes escolares y deportivos así como familiares, grandes oportunidades para estudiar lo que desee y para aprender a responsabilizarme de ello y concluir lo que una vez inicié.*

*Desde que recuerdo, siempre me enseñaste a tomar mis propias decisiones, incluso cuando era niña, creíste en mi capacidad para responder favorablemente a todo cuanto me ofreciste, ayudaste profundamente a satisfacer mis necesidades emocionales y me enseñaste la importancia de mantenerse ocupado, creciendo siempre como persona, en conocimientos y preparación.*

*Me mostraste el camino de la vida y fundaste en mi la confianza y fuerza necesarias para lograr cuanto desee y de la mejor manera posible.*

*Me enseñaste a querer, a respetar y a ser agradecida con quienes lo merecen y por todo esto, hoy me toca agradecerte a ti la gran oportunidad y apoyo que me has brindado durante toda la vida y es mi decisión dedicarte este trabajo que viene a cerrar un ciclo más en mi formación y que se dice el resultado de muchas horas de instrucción escolar satisfactoriamente aprovechadas.*

*Toma este trabajo como el principio de una formación mucho más profesional que, en tu honor, he de forjar para mi y para mostrarte de diversas maneras el inmenso agradecimiento y amor que te tengo y que con creces te has ganado,  
GRACIAS madre mía.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Es mi deseo expresar suma gratitud a:*

### **Yahvé;**

*Porque sin él simplemente no sería posible que estuviera aquí y mucho menos presentar este proyecto, además, a Él le debo todo cuanto tengo en este mundo, todo cuanto soy y todo cuanto aspiro ser y por eso le agradezco no sólo el permitirme culminar este trabajo sino el haberme permitido la vida.*

### **María Teresa Canela Navarro;**

*Por haberme apoyado económica y moralmente durante toda la licenciatura y haberme estimulado siempre con respecto a este proyecto que, aunque difícil, siempre resultó satisfactorio gracias a la confianza y amor incondicionales que ella depositó en mí.*

### **Silvia Cano Pánduro;**

*Por haberme expresado siempre el orgullo que le he hecho sentir y habérmelo recompensado con grandes beneficios para la licenciatura, por contar con ella incondicionalmente y simplemente por que su cariño ha resultado sumamente benéfico para mí.*

### **Galdino Jesús Rubio García;**

*Por brindarme constantemente el apoyo necesario para superar esos obstáculos que a menudo en la vida se presentan, interesarse constantemente en todo lo que me rodea y sencillamente porque deseo agradecerle todo lo que me ha dado.*

### **Mi familia;**

*Por mantenerse pendientes de las necesidades que pudieran presentarse durante mi preparación académica, por todos los encomios, consejos y estímulos recibidos de su parte.*

### **Marcos Antonio Hernández Salgado;**

*Por haberme apoyado arduamente durante la realización de este proyecto, creer y confiar en la capacidad que tengo para sacar a flote este trabajo de investigación, por corregirme sencillamente siempre que fue necesario y brindarme todos los elementos necesarios para concluir con este proyecto, por felicitarme cuando tuve aciertos y hacerme creer siempre que cuento con toda la capacidad para presentar y defender esta investigación. Por asistirme constantemente y por haberse hecho mi amigo y haberme brindado su confianza durante la realización del presente trabajo.*

**José de Jesús González Pérez;**

*Por haber tenido siempre la disposición de apoyarme en cuanto fue necesario, darme siempre la confianza de recurrir a él y hacerme notar los errores de una manera siempre amable y discreta, lo que finalmente resultó en grandes beneficios tanto personales como para la realización de este proyecto. Por sus palabras de aliento y por contribuir de buen agrado con este trabajo, cosa que personalmente ha significado un gran honor dada su experiencia y conocimientos.*

**Martha Estela Chuela Aguilar;**

*Por su presteza para apoyarme y estimularme siempre que fue necesario, por haber accedido a ser nuestra madrina de generación, por lo ejemplar de la enseñanza que nos brindó, por todo eso que de ella aprendí sin que fuera contenido académico, calidad humana, responsabilidad, sencillez, generosidad y sobre todo por la valiosa amistad que de ella obtuve.*

**Gracia Mendoza Bolio;**

*Por el gran interés que mostró siempre en mi formación, por esa manera tan genial de transmitirme el gusto por la historia, por haberme permitido entablar una amistad sumamente valiosa con su persona, por esa gran sencillez que la caracteriza y sobretodo por haber sido una de las mejores maestras que han ayudado a mi formación tanto profesional como personal.*

**Mónica Jiménez Palomino;**

*Por el gran aprecio que me ha mostrado, por encomiarme y estimularme con respecto a las metas que puedo alcanzar, por su presteza para apoyarme en lo que fue necesario durante la estancia en la universidad y sobre todo por respetar mis perspectivas y puntos de vista, mostrándome así su flexibilidad y calidad docente y profesional.*

**Juan Luis Moreno Hurtado;**

*Por haberme instruido respecto a la redacción y manera correctas para hacer un trabajo de calidad, por estar siempre dispuesto a compartir conmigo sus conocimientos y por estimularnos como alumnos a prepararnos más y a implementar nuevos proyectos.*

**Héctor Raúl Zalapa Ríos;**

*Por el estímulo recibido durante toda la licenciatura y en especial con respecto a este proyecto, por su presteza para apoyar a sus alumnos en lo que sea necesario, pero principalmente por haber creído en mí como representante de la escuela de Pedagogía ante las demás Universidades Nacionales incorporadas a la UNAM.*

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

Antecedentes del problema. ....	1
Planteamiento del problema. ....	4
Justificación. ....	4
Objetivos.....	5
Preguntas de investigación.....	6
Limitaciones del estudio .....	6
Marco de referencia.....	8

## CAPÍTULO 1

### DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1 Discapacidad intelectual.....	9
1.1 ¿Qué es la discapacidad intelectual? .....	10
1.2 Causas de la discapacidad intelectual.....	12
1.2.1 Causas neurológicas.....	12
1.2.2 Causas psicológicas.....	14
1.2.3 Causas pedagógicas.....	18
1.3 Clasificación de la discapacidad intelectual.....	19
1.3.1 Discapacidad intelectual leve (DIL). ....	19
1.3.2 Discapacidad intelectual severa (DIS).....	21

## **CAPÍTULO 2**

### **ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD**

#### **INTELECTUAL LEVE**

2 Alternativas educativas para niños con Discapacidad Intelectual Leve.....	25
2.1 Principales características de la Psicología Genética (base de programas de tratamiento de la DIL) .....	25
2.2 Estadíos base en los programas de educación para niños con DIL. ....	27
2.3 Supuestos básicos de programas educativos psicogenéticos de atención a la Discapacidad Intelectual.....	31
2.3.1 Características y organización general del los alumnos con DIL. ....	31
2.3.2 Objetivos del programa psicogenético. ....	32
2.3.2.1 Objetivos relacionados con las áreas curriculares.....	32
2.3.2.2 Metodología aplicada del programa psicogenético.....	33
2.3.2.2.1 Psicogénesis de la escritura y la aritmética.....	35
2.3.2.2.2 Programa de hábitos de autonomía, salud e higiene. ....	38

## **CAPÍTULO 3**

### **INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

3 Integración Educativa.....	41
3.1 Marco social de la integración. ....	42
3.1.1 Tipos de integración.....	42
3.1.2 Integración escolar.....	44



3.1.2.1 Integración escolar de tiempo completo. ....	44
3.1.2.2 Integración escolar mixta o compartida. ....	45
3.1.2.3 Integración escolar parcial o limitada. ....	46
3.2 Proceso de Integración. ....	47
3.2.1 ¿Qué es un plan educativo individual (PEI)? .....	48
3.2.2 ¿Cómo se lleva a cabo un PEI? .....	49
3.2.2.1 Identificación y valoración. ....	50
3.2.2.2 Planeación. ....	52
3.2.2.3 Ejecución y apoyo al programa. ....	53
3.2.2.4 Evaluación del aprendizaje del estudiante. ....	54
3.2.2.5 Informe del progreso del estudiante. ....	55

## **CAPÍTULO 4**

### **METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

4 Metodología y resultados. ....	57
4.1 Método Instrumental “fundamentación y concepto”. ....	57
4.1.1 Descripción del método instrumental. ....	59
4.1.2 Técnicas e instrumentos de investigación. ....	60
4.1.2.1 Técnica de la encuesta. ....	61
4.1.2.2 Técnica de la entrevista. ....	61
4.1.3.3 Técnica del cuestionario. ....	62
4.1.3.4 Técnica de observación. ....	63
4.1.3.5 Técnica de análisis de contenido. ....	63

4.2	Proceso y resultados de la investigación. ....	64
4.2.1	Observación, pasos y datos obtenidos. ....	64
4.2.2	Entrevista, pasos y datos indagados. ....	67
4.2.3	Cuestionario, pasos y datos indagados. ....	68
4.3	Información obtenida y análisis. ....	69
4.3.1	El niño con DIL ¿cómo es? .....	69
4.3.2	¿Cómo es el tratamiento de los niños con DIL? .....	74
4.3.3	¿Cómo se evalúa a los niños con DIL? .....	81
4.3.4	¿Qué y cómo es la integración educativa que presentan los niños con DIL? .....	88
4.4	Conclusión. ....	92
BIBLIOGRAFÍA .....		106

## ANEXOS

### Anexo 1.

- ▶ Entrevista.
  - Registro.

### Anexo 2.

- ▶ Cuestionarios.
  - 12 reactivos.
  - 5 reactivos complementarios.

### Anexo 3.

- ▶ observación participativa.
  - Diario de campo (un reporte).

Anexo 4.

- ▶ Observación de conductas.
  - Descripción física de los niños.

Anexo 5.

- ▶ Observación documental
  - Expediente (copia de uno).
  - Instrumentos de evaluación (copia de los instrumentos de la maestra).

Anexo 6.

- ▶ Observaciones diversas
  - Registro de las características físicas del inmueble.

Anexo 7.

- ▶ Glosario.

## Resumen

La presente investigación titulada “Alternativas de Reeducción Psicopedagógica en Niños con Discapacidad Intelectual Leve”, tiene como principal objetivo el siguiente:

Evaluar las diferentes alternativas para niños con Discapacidad Intelectual Leve, así como los objetivos de cada una de ellas.

Con base en el método instrumental se realizaron dos investigaciones en torno al tema, una de carácter teórico y otra de carácter práctico, la investigación teórica está sustentada en libros de consulta referentes al tema y la investigación práctica se llevó a cabo mediante el uso de diversos instrumentos como son: entrevista, cuestionario, diario de campo, observación documental y observación no participativa.

A este respecto, el Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo de la ciudad de Uruapan Michoacán, lugar en el que se llevó a cabo la investigación de campo, no representa una buena alternativa, pues dentro de su tratamiento se priorizan las actividades escolares, actividades que los niños con Discapacidad Intelectual no comprenden y se descuida por completo lo referente a la postura y el equilibrio corporal, base de la Propuesta Educativa Especial.

## **Introducción.**

### **Antecedentes del problema.**

Para tratar el tema de la reeducación psicopedagógica básica es preciso saber antes que una de las disciplinas que apoyaron esta investigación es la neuropsicología, la cual se relaciona directamente con la adquisición de información, la inteligencia general "... el logro escolar, la percepción auditivo-visual y háptica, la coordinación ojo-mano y otras similares, los procesos del habla y del lenguaje, atención y memoria, emociones y (eventualmente) niveles de actividades motrices y maduración" (Quirós, Schrager, 1998, 14). Algunas de estas actividades están íntimamente ligadas con la actividad pedagógica, sin embargo, más ligadas están con la actividad psicopedagógica, de la cual, se despliega la presente investigación.

Respecto al tema de la reeducación psicopedagógica en niños con discapacidad intelectual leve (DIL), se han realizado múltiples investigaciones, tanto en el ámbito pedagógico como en el psicológico y neurológico. Dichas investigaciones van desde las causas que originan la discapacidad intelectual como los tratamientos y los resultados que comúnmente se obtiene con la aplicación de estos. Tal es el caso de Julio B. de Quirós (1978), director del Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas y Decano de la Facultad de Ciencias de la Recuperación Humana de la UMSA en Buenos Aires quien estudió los síndromes de discapacidades del aprendizaje o disfunciones encefálicas, y que

encontró que las disfunciones cerebrales mínimas, se manifiestan en general, con la pérdida de toda posibilidad de simbolización (lenguaje, lengua, capacidad de escuchar, pensar, hablar, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos).

Investigaciones similares ha realizado el médico Orlando L. Schrager (1979) en el campo de la bioneurología, con las cuales se ha determinado que la base del aprendizaje humano se asienta en las capacidades simbólicas, que exigen: 1) suficiente desarrollo bioneurológico, 2) adecuadas influencias ambientales y 3) no interferencias del cuerpo mismo en los niveles corticales superiores, de manera que las alternativas de reeducación han de estar determinadas en función del área o áreas específicas dañadas con respecto a aquellas indispensables para el desarrollo del aprendizaje humano.

Actualmente, la educación especial ha cobrado un auge sumamente importante, pues aunque se cuenta con instituciones especiales, no se satisfacen aún las necesidades de la población, razón por la cual se vuelve preciso indagar más sobre tal problemática.

El término de DIL se utiliza para identificar a aquellas personas que presentan discapacidades en la adquisición de habilidades humanas como la comunicación simbólica, el aprendizaje de la aritmética, la escritura, etc. pero que de acuerdo con Margarita Gómez Palacio no presentan patologías observables.

La reeducación psicopedagógica se refiere a todas aquellas modificaciones que se han de hacer para lograr que los sujetos con discapacidad intelectual se integren, en la medida de lo posible, a la vida social y familiar, así como a la implementación metodológica necesaria para satisfacer las demandas del sujeto.

## **Planteamiento del problema.**

Dado que las investigaciones que se han hecho con respecto a la DIL son muy variadas y la necesidad respecto a la atención es mucha, se vuelve preciso saber, ¿qué alternativas existen para el trabajo de niños con este tipo de discapacidad? y cualitativamente ¿cuál alternativa resulta más adecuada en el contexto social de la ciudad de Uruapan, Michoacán y atención por parte del Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo para el trabajo con este tipo de niños?

## **Justificación.**

El problema de DIL, tanto en niños como en adultos, es un fenómeno al cual se puede enfrentar cualquier profesional que tiene a su cargo la parte educativa, en cualquiera que sea el ámbito de trabajo, es decir, que todo aquel que constantemente se relaciona de manera instructiva con personas, puede ser que, en un momento dado tenga contacto con persona discapacitadas intelectualmente. Básicamente es el ámbito educativo donde es necesario responder a las demandas sociales que a este respecto se presentan, por lo que se vuelve preciso determinar cuáles son las principales alternativas para el trabajo con este tipo de personas y en este caso de niños.

Respecto a este tema, la discapacidad intelectual, cabe notar que la investigación que se realizó está enfocada a la presentación teórica de diversas alternativas con respecto a la reeducación psicopedagógica, investigación que se



complementó con un trabajo de campo de principal importancia que ayuda a definir, según es el caso, lo que en la práctica se encontró más adecuado para el tratamiento referido.

Se han realizado investigaciones como esta y en este caso se vuelve necesario retomarlas para el campo educativo de manera que, la investigación, sirva como guía práctica para proporcionar una atención adecuada a este tipo de niños.

## **Objetivos.**

Objetivo general:

❖ Evaluar las diferentes alternativas educativas para niños con discapacidad intelectual leve, así como los objetivos de cada una de ellas.

Objetivos particulares:

1. Definir lo que significa la DIL.
2. Definir los elementos teóricos de reeducación psicopedagógica aplicados en niños con DIL.
3. Definir las expectativas a las que se hace referencia al procurar una Integración Educativa.
4. Conocer los elementos básicos que se trabajan en niños con discapacidad intelectual para lograr la mayor integración posible de estos con respecto a las condiciones educativas comunes.

5. Conocer la o las alternativas más adecuadas de trabajo en niños con DIL mediante una evaluación de la práctica reeducativa del Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo.
6. Conocer las características educativas que el Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo brinda respecto a la atención de niños con DIL

### **Preguntas de investigación.**

1. ¿Cuál es la mejor alternativa educativa para el tratamiento de niños con DIL?
2. ¿El éxito educativo de los niños con discapacidad intelectual, depende básicamente del uso, empleo y eficacia de los métodos utilizados?
3. ¿El niño con discapacidades intelectuales cuenta con mínimas habilidades para su desarrollo educativo?
4. ¿Existe la posibilidad de que un niño con DIL se integre al campo educativo común?

### **Limitaciones del estudio**

Una limitante para la investigación, es que la información que se encontró, no siempre encuadró en el marco pedagógico o psicopedagógico, gran parte de los contenidos revisados presentan un corte principalmente médico y psicológico de manera que, la adaptación de los términos y la información a un corte psicopedagógico, dificultó la realización del trabajo.

Asimismo, hubo necesidad de viajar a la ciudad de Morelia Mich, para satisfacer las necesidades bibliográficas del trabajo, puesto que en esta ciudad, Uruapan Mich, no se cuenta con suficiente información al respecto.

## **Marco de referencia.**

La presente investigación se llevó a cabo en el Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo ubicada en la Colonia Arroyo del Páramo s/n de la ciudad de Uruapan Michoacán, la cual atiende a niños con problemas de aprendizaje, deficiencia mental y sordomudos. Esta institución cuenta con los siguientes espacios de apoyo, atención y valoración: lenguaje, atención psicológica y atención pedagógica como aulas escolares y oficinas que corresponden al área administrativa.

## **Capítulo 1**

### **Discapacidad intelectual**

Como parte del presente trabajo, es preciso hacer una breve reseña del capítulo teórico que a continuación se presenta. En este primer capítulo, se abordan puntos como el concepto de discapacidad intelectual leve, de manera que se procure una puesta en común del tema principal a desarrollar en este caso, se abordan también las causas psicológicas, neurológicas y pedagógicas de la discapacidad intelectual leve.

Dentro de las causas neurológicas, se hace hincapié en la importancia que tiene el que las actividades primarias del ser humano se realicen correctamente e incluso de que estas sean trasladadas casi por completo a sistemas automáticos de manera que puedan, las capacidades del ser humano, dedicarse por completo a las actividades de aprendizaje.

Dentro de las causas psicológicas se hace una clara mención de que el ambiente juega un importante papel en el desarrollo de las habilidades del ser humano y que este puede en mucho ayudar a superar las dificultades que llegue un sujeto a presentar en el aprendizaje a causa de la discapacidad intelectual que refiere.

En el aspecto pedagógico se hace presente la importancia de la experiencia temprana, mejor conocida como la estimulación temprana, la cual favorece el desarrollo de las capacidades del ser humano.

Se hace también una clasificación de la discapacidad intelectual, a saber; en leve, moderada y severa, o primaria y secundaria, y dentro de esta clasificación se especifican las características de algunos padecimientos alusivos en cada caso en particular como aquellos que corresponden a la cuestión neuronal o a síndromes como tal y los que de manera clara tienen que ver con el desarrollo psicosocial o aprendizajes específicos de matemáticas, lectura o escritura.

### **1.1 ¿Qué es la discapacidad intelectual?**

**Concepto:** Es el término que se da para identificar a quienes presentan “perturbaciones de las habilidades humanas, como la comunicación simbólica, el lenguaje, la lectura, la escritura o los cálculos matemáticos” (Quiros, Scharger, 1998:40).

La discapacidad intelectual leve presenta perturbaciones en logros no específicamente humanos sino que son consecuencia de causas biológicas, socioeconómico – culturales, ecológicas y psicológicas que dañan a los seres humanos, de manera que el término de discapacidad intelectual leve hace referencia a “quienes están considerados deficientes mentales por su dificultad en satisfacer las demandas de un ambiente en particular pero que no tienen ninguna patología biológica observable.” (Gómez Palacio, 2002:40).

Este tipo de deficiencia comprende a los individuos muy señaladamente deficientes en sus potencialidades innatas, tanto cognoscitivas como emocionales, que sobresaldrían como atípicos en cualquier cultura, es decir, discapacitados y mal adaptados, aunque puede resultar más apropiado hablar de dichas personas como intelectualmente inadecuadas y no como mentalmente deficientes.

El niño con dificultades en el aprendizaje “es un tipo particular de niño excepcional, pero esta clasificación no se puede aplicar a todos los niños con problemas en el dominio de las disciplinas escolares” (Myers, 1994:16).

Es difícil derivar una definición precisa y global de la discapacidad intelectual leve, también conocida como discapacidad en el aprendizaje, en parte se encuentra difícil por problemas de taxonomía y semántica, sin embargo, en un artículo preparado para la *Southern Regional Educational Board EUA* se presentan algunos resultados de un cuestionario, respecto al cual “treinta y cinco educadores y psicólogos dedicados al campo general de las dificultades en el aprendizaje dieron veintidós términos, de los que uno o más de ellos usan como sinónimos exactos del título niños que padecen dificultades en el aprendizaje” (Myers, 1994:16).

De las principales acepciones que se pueden encontrar en los libros especializados para referirse a las discapacidades intelectuales o a su tratamiento figuran las siguientes: educación de remedio, impedido educacionalmente,

lesionado cerebral, disfunción cerebral mínima, dificultades psicolingüísticas, trastornos neurológicos, dificultades en el aprendizaje, síndrome psicomotor, triada Strauss, dislexia escolar, entre otras, de tal manera que sólo se puede hacer referencia en función de las características y no de una definición en concreto o universal.

## **1.2 Causas de la discapacidad intelectual.**

Las causas pueden ser múltiples, sin embargo, se hace necesario presentar un esbozo genérico a fin de aportar elementos que faciliten a su comprensión y esclarecimiento.

### **1.2.1 Causas neurológicas.**

Un niño normal, establece la conciencia corporal durante su segundo año de vida postnatal. "Postura y equilibrio constituyen, juntos, el sistema postural" (Quiros, Scharger, 1998: 27). El sistema postural es establecido por las interrelaciones del esquema corporal primario y se desarrolla hacia la potencialidad corporal. "El equilibrio útil, el esquema corporal primario y la integración del sistema postural son elementos útiles para" (Quiros, Scharger, 1998: 27): a) el uso de objetos, materiales e instrumentos, b) la diferenciación en independencia de ambas mitades del cuerpo, c) aprender el lenguaje de una manera no condicionada, d) la posibilidad de inducir a partir de la creatividad, desarrollarla y utilizarla y e) la capacidad de aprendizaje en niveles más complejos y elevados, lo que permite determinar "...la presencia de niveles centrales de acción inferiores y superiores" (Quiros, Scharger, 1998: 30) es decir que el



equilibrio, el esquema corporal primario y la integración del sistema postural corresponden a los niveles inferiores de acción neurológica que han de guiar y permitir las actividades motrices normales, de manera que los niveles neuronales básicos o de integración tienen mucho más que ver con el cuerpo, la postura, el tono, etc. que con las posibilidades simbólicas del lenguaje y son éstos los que al principio de la vida permiten que se de la actividad motora y así mismo más tarde facilitan todo proceso de aprendizaje que requiere acciones mentales.

Cuando los niveles mentales superiores se ven obligados a mantener la postura del sujeto, las posibilidades de aprendizaje disminuyen, es decir que “cuando la corteza cerebral está dedicada forzosamente a mantener la postura, es evidente que disminuyen o fallan las actividades motrices coordinadas intencionales o las acciones mentales” (Quiros, Scharger, 1998: 30), de manera que también las actividades o procesos de aprendizaje fallan o se disminuyen por completo.

Así como la actividad motriz y coordinada permite la presencia de procesos de aprendizaje, el desarrollo de la actividad motriz corresponde a los sistemas posturales. La información clínica acerca del equilibrio y la postura infantiles pueden considerarse como información que hace referencia a “la integración propioceptivo- vestibular y no simplemente a funciones de los órganos vestibulares por sí mismos” (Quiros, Scharger, 1998: 31).

El control de la postura humana, es posible a través de varios elementos neurológicos, en forma esquemática se puede decir que se requiere de un “nivel inferior (médula espinal), un nivel intermedio (tallo encefálico y cerebelo) y un nivel superior (cerebro)” (Quiros, Scharger, 1998: 31). El ser humano cuenta con muchas vías aferentes y eferentes o circuitos que toman parte en la producción del equilibrio, la postura, las actividades motrices y por supuesto el aprendizaje, de manera que si alguno de estos elementos neurológicos falla, los otros se ven obligados a sustituir sus funciones, ya que son básicas y, por lo tanto, se desatiende el último elemento que es el aprendizaje y por ello existen dificultades en él, pero *no hay incapacidad para ello*.

Es evidente que para que el cerebro pueda aplicarse a las actividades que cronológicamente le corresponden, la corteza cerebral “transfiere” muchas de sus responsabilidades motoras a niveles automáticos de manera que se de prioridad a la cuestión del aprendizaje y si estos niveles automáticos no responden, resulta difícil que éste se de en forma normal, gran parte de la energía y actividades mentales están enfocadas a resolver primeramente las disfunciones de postura, equilibrio y tono.

### **1.2.2 Causas psicológicas.**

Dentro de las causas psicológicas, es preciso destacar “que las influencias ambientales son esenciales para el proceso de aprendizaje” (Quiros, Scharger, 1998: 15).

Los procesos primarios de aprendizaje permiten la adaptación y la supervivencia, así como el mantenimiento de la especie a lo largo del tiempo, los procesos secundarios de aprendizaje permiten la utilización de conocimientos generacionales, así mismo hay procesos terciarios de aprendizaje que implican el uso de símbolos que permiten la transmisión y recepción de conocimientos a lo largo de sucesivas generaciones y, los procesos cuaternarios de aprendizaje, implican la capacidad de pensar con símbolos y formular o crear pautas diversas, diferentes o nuevas, inventos, descubrimientos e innovaciones.

Aunque no se puede decir que por sí solas las dificultades psicológicas en el niño provoquen dificultades en el aprendizaje de éste, sí es probable que las privaciones psicológicas atrofien el uso de las diversas capacidades intelectuales del ser humano y en este caso existirían discrepancias con respecto a lo esperado en los niños y niñas de diferentes culturas.

Se puede decir que los niños con discapacidades específicas de aprendizaje son “aquellos que sufren perturbaciones en uno o más de los procesos psicológicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito” (Quiros, Scharger, 1998: 17), perturbaciones que se hacen manifiestas en el momento en que los niños presentan una marcada incapacidad para pensar, hablar, hacer cálculos matemáticos, escuchar, escribir o deletrear. Es sabido por todos que un órgano o capacidad que no se utiliza, se atrofia, de manera que en el momento en que el niño no recibe la estimulación psicológica adecuada y oportuna, no desarrollará al máximo sus capacidades de aprendizaje.

Resulta común, cuando se realizan historias clínicas en prácticas psicopedagógicas, observar que hay madres que tienden a sobreproteger a los niños, lo que provoca que su desarrollo muscular no sea el adecuado o el máximo que se pudiera alcanzar, así mismo, las habilidades motoras que han de procurar y posteriormente el aprendizaje complejo en los niños, no se desarrolla al máximo y por lo tanto se convierte en una causal psicológica de la discapacidad de aprendizaje.

El malestar psicológico de los niños, es decir, el ambiente desfavorable del hogar o del entorno social en general provoca en el niño varias reacciones dependiendo de la gravedad, en el aspecto negativo, de la situación, tales como: torpeza, temblores, hiperreflexia o leves deterioros de la marcha, dificultades del tiempo de atención, dificultad para pensar abstractamente, demoras en los logros escolares, hiperactividad, hipoactividad y en ocasiones leve sintomatología epiléptica entre otras. Estas son algunas manifestaciones de serios problemas familiares o de causales de alteraciones psicológicas en el niño y todas ellas forman parte de la sintomatología de los niños con discapacidades intelectuales leves o que pueden ser clasificados como tales.

“Es imposible encontrar “disfunciones cerebrales”, “disfunción menor del sistema nervioso central” o cualquier otra “disfunción neurológica”, “lesión encefálica mínima” o “síndrome psicomotor”, etc. que no tenga mayor o menor relación, de un modo u otro, con el ambiente, o que no interactúe con este último”

(Quiros, 1999, 148), por lo que es preciso hacer mención del problema, en el aspecto psicológico, como “disfunciones sistémicas” dado que es el ambiente, la persona y la bioquímica de esta las que componen un sistema que no funciona correctamente y da cabida a las discapacidades del aprendizaje.

Las causas que pueden producir discapacidades primarias o secundarias de aprendizaje son diversas y a veces muy confusas y pueden clasificarse de la siguiente manera:

1. “Discapacidad congénita (retardo en el desarrollo).
2. Discapacidad heredada.
3. Déficit como discapacidad.
4. Discapacidad bioquímica.
5. Discapacidad por patología pasada” (Quiros, Scharger, 1998, 102),

De las cuales el déficit como discapacidad y la discapacidad por patología pasada corresponden al área psicológica.

En el déficit como discapacidad, la noción de déficit presume la existencia de algunas disfunciones encefálicas como base del retardo en el aprendizaje. Posteriormente fue aceptado el hecho de que, en este caso, “hay algún tipo de disfunción cerebral subyacente a la adquisición o no de habilidades de lectura y cálculo apropiadas a la edad respectiva” (Quiros, Scharger, 1998, 103), de tal modo que, resulta obvio el que la exposición al medio y la manera en como el sujeto se vea obligado a interactuar con él determinará en sumo grado la capacidad o discapacidad de este para el aprendizaje complejo posterior.

En el caso de la discapacidad como patología pasada, es preciso señalar que todo médico sabe que hay niños que nacen con síndrome hemipléjico, es decir, que no pueden mover el brazo o la pierna de un lado del cuerpo. Estos síntomas permiten suponer que se ha producido un daño en el encéfalo del lado opuesto al de la hemiplejia. En algunos de estos casos, a base de tratamiento, los sujetos mejoran tanto que, después de cierto tiempo, las funciones se restablecen en los miembros hemipléjicos y a los pocos años nadie puede demostrar desde el punto de vista médico que existió algún daño encefálico durante los primeros períodos de vida, de modo que se hace presente una vez más que la interacción del sujeto y su medio ambiente aportan grandes consecuencias tanto a favor como en contra de las discapacidades del aprendizaje desde una perspectiva psicológica e incluso médica y pedagógica.

### **1.2.3 Causas pedagógicas.**

En este caso, la discapacidad intelectual, no puede atribuirse a ninguna causa pedagógica, puesto que los autores, como anteriormente se mencionó, atribuyen esta problemática a causas meramente psicológicas y/o neurológicas. Sin embargo, si es posible mejorar el desempeño de los niños con este tipo de discapacidad por medio de prácticas pedagógicas que más adelante se explicarán en forma detallada.

### **1.3 Clasificación de la discapacidad intelectual.**

La clasificación de la discapacidad intelectual, en este caso, es presentada de acuerdo a su origen, ya sea neurológico o psicológico, a las características que presenta en el aprendizaje como tal o a los aspectos de la personalidad así como a la severidad del problema que lo vuelve aún más clasificable, como se expresa a continuación.

#### **1.3.1 Discapacidad intelectual leve (DIL).**

Dado que no existe una definición universal de las dificultades de aprendizaje, en este caso la clasificación de las discapacidades intelectuales leves se realiza en función de la causal mayor destacada del problema, teniendo en cuenta que cada niño refiere características particulares, motivo por el cual la clasificación es la siguiente:

- Los problemas cuyo origen está relacionado con lesiones cerebrales o disfunciones evidentes del sistema neurológico pero sin patologías observables.
- Los problemas de origen psicológico, relacionados con la maduración o el desarrollo psicosocial.
- La personalidad, los problemas socioculturales o pedagógicos que frecuentemente interfieren de manera negativa en el proceso de aprendizaje y que determinan conductas incluso perturbadas que pueden provocar realmente un problema de aprendizaje.
- Los problemas específicos de aprendizaje en las matemáticas, la escritura o la lectura.

- Los problemas de lenguaje o bien las dificultades en la simbolización.

De manera particular, se puede determinar que la discapacidad intelectual leve está caracterizada por varios aspectos, tales como que:

- El grado de aprendizaje obtenido por el sujeto no corresponde al potencial real del sujeto de acuerdo a las pruebas aplicadas.
- Los problemas no pueden ser atribuidos a otros orígenes como baja visión, problemas físicos o deficiencia mental profunda, sordera, patologías observables, etc.

Los niños con este tipo de discapacidades intelectuales, no responden de manera normal a los estímulos pedagógicos comunes, sino que hay que cambiar la metodología pedagógica o hacer alguna modificación curricular para obtener respuesta del niño. Sin embargo cuando los logros escolares de los niños son deficientes y su capacidad intelectual corresponde a esa deficiencia detectada en los logros, se está ya hablando de discapacidades intelectuales severas e incluso profundas y no de discapacidades leves.

La discapacidad intelectual leve, de una manera coloquial, significa dificultad para adquirir la lectura, la escritura o las matemáticas, sin embargo, también se consideran problemas de aprendizaje la hiperactividad, la inatención, los problemas de lenguaje, el retraso sociocultural, la falta de motivación o la capacidad intelectual insuficiente pero no la incapacidad para adquirir lenguaje,



habla, nociones matemáticas, etc. a esto corresponde la discapacidad intelectual leve.

### **1.3.2 Discapacidad intelectual severa (DIS).**

En el caso de la discapacidad intelectual severa, se acentúan padecimientos con nombres y características específicas, de los cuales se destacan los siguientes:

\* Síndrome de Down; este síndrome es de origen biológico y hace referencia a la “división anómala de uno de los cromosomas del núcleo celular” (Gómez Palacio, 2002: 71). La división anómala de los cromosomas es accidental, sin embargo es preciso reconocer que gran cantidad de las personas con este síndrome presentan potencialidades que hasta este momento se desconocían, las cuales adecuadamente desarrolladas, les permiten alcanzar un nivel de vida dentro de lo que está considerado como normalidad, de manera que merecen ser atendidos más que por sus limitaciones, por sus capacidades.

Normalmente los seres humanos poseemos 46 cromosomas en cada una de nuestras células y estos, se unen en pares formando a su vez 23 pares de cromosomas. “... en los sujetos con síndrome Down el par 21 está formado por tres cromosomas en lugar de dos; es decir el sujeto con síndrome Down tiene 47 cromosomas en lugar de 46” (Gómez Palacio, 2002: 72), por esta razón resulta frecuente nombrarlos como sujetos con **trisomía 21**, este es el síndrome Down más común, aproximadamente el 90% de los casos Down corresponden a esta trisomía.

La **traslocación** se presenta únicamente en el 5% de los casos y consiste en que “una parte de un cromosoma se une a otra parte de otro par” (Gómez Palacio, 2002: 72). Esta traslocación puede ocurrir en los siguientes pares cromosómicos; 15 y 13, 21 y 22.

El llamado **mosaicismo** se caracteriza por un error en la distribución de los cromosomas. “Las personas con este error llevan tanto células normales como trisómicas” (Gómez Palacio, 2002: 72), y en este caso el sujeto presentará menos características mentales y físicas que el síndrome de trisomía 21, este error sólo se presenta en el 5% de los sujetos con síndrome Down y cuanto más tarde se presente el problema, menores serán las afectaciones que el sujeto presente.

\* Autismo: Leo Kanner describió el autismo como “una serie de conductas patológicas en individuos cuya principal característica era el aislamiento, el desarrollo de conductas rituales, y que en el caso de haber adquirido algún lenguaje mostraban peculiaridades específicas: ecolalia o repetición de lo que se escucha y utilización del lenguaje no para comunicarse sino simplemente como un ejercicio de oralización” (Gómez Palacio, 2002: 81).

Los sujetos autistas que no llegan a adquirir lenguaje, emiten algunos gritos estridentes o sonidos repetitivos, lo que lleva comúnmente a diagnosticarlos como deficientes mentales.

“Las características del autismo provienen de tres núcleos disfuncionales básicos: a) trastorno cualitativo de la relación, b) alteraciones de la comunicación y del lenguaje; c) falta de flexibilidad mental y del comportamiento para adaptarse a situaciones nuevas o inesperadas” (Gómez Palacio, 2002: 81). En la última clasificación que se hace del síndrome autista, la Asociación Norteamericana de Psiquiatría en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* propone una diferenciación del síndrome autista.

El autismo clásico es el **síndrome de Kanner**, en el cual entra un alto porcentaje de quienes padecen autismo y en este caso, los sujetos parecen tener en algunos casos síntomas de deficiencia mental, presentan una inteligencia normal aún sin llegar a adquirir el lenguaje y, por otra parte, el **síndrome de Asperg**, el cual no implica alteraciones formales del lenguaje aún cuando los sujetos si muestran un lenguaje singular y conductas estereotipadas.

De manera general los sujetos autistas presentan una característica particular y diferenciada, a saber, que no establecen relación alguna con las personas que componen su medio e incluso con los objetos, sólo los manipulan pero no hay relación comprobable alguna, es como si una especie de sordera central les aislara del mundo, y es por esto que se considera como parte de las discapacidades intelectuales severas.

Estas son dos de las principales acepciones a que conduce el término de discapacidad intelectual severa y entre estas se encuentran también; los daños

cerebrales sobrevenidos y otras alteraciones que imposibilitan al sujeto integrarse a la escuela aun con ajustes curriculares particulares, es decir que dichos sujetos presentan patologías claramente clasificables.

Brevemente, en este capítulo se conceptualiza de manera inicial a la discapacidad intelectual. Se enuncian las principales causas que originan la discapacidad intelectual, causas que básicamente son de tipo neurológico y psicológico y se contemplan también algunas de las clasificaciones de la discapacidad intelectual explicando de manera breve cada una de ellas a fin de sentar un precedente para tratar ya de manera más directa las alternativas de reeducación psicopedagógica *para niños con discapacidad intelectual leve* que se desarrollarán en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 2**

### **Alternativas educativas para niños con Discapacidad Intelectual**

#### **Leve.**

Anteriormente, las alternativas educativas que se contemplaban para el trabajo de niños con DIL, estaban basadas en modelos conductistas y de condicionamiento, tal es el caso de modelo funcional de Skinner que se sigue aplicando en algunas instituciones de la actualidad. Sin embargo, se han desarrollado ya otras alternativas educativas basadas en la teoría psicogenética de Piaget, las cuales se desglosarán en el presente capítulo

Se han elaborado propuestas de trabajo aplicables en las escuelas de educación especial, donde se especifica su aplicación pedagógica en materia de lecto escritura y aritmética, el contexto que se ha de procurar para lograr mejores efectos en el proceso, los objetivos y la metodología.

#### **2.1 Principales características de la Psicología Genética (base de programas de tratamiento de la DIL)**

Antes de presentar las características de la psicología genética es conveniente aclarar la idea de “estadio del desarrollo”. La idea de estadio ha sido estudiada diversamente por varios autores. J Piaget estudia básicamente la función intelectual tal y como se puede observar a lo largo de las diversas etapas del niño. H. Wallon valora los estadios descritos partiendo de la socialización y del

desarrollo emocional. Por último, los psicoanalistas y en especial Freud describe la sucesión y encadenamiento de los diversos estadios instintivos.

De manera ya propiamente dicha quien enfoca y precisa más la cuestión cognitiva de la psicología genética es Jean Piaget, quien afirma que “para considerar que existe un estadio, lo primero que se requiere es que el orden de sucesión de las adquisiciones sea constante” (Ajuriaguerra J, 1983: 21) e insiste en que no se debe tratar de un orden cronológico sino sucesorio. Piaget afirma también que todo estadio debe ser integrador, es decir que, en una edad determinada, las estructuras elaboradas han de convertirse en parte integral de las estructuras posteriores. Como puede verse, una estructura está compuesta por un conjunto de estadios correspondientes a propiedades no extrañas entre unas y otras, de manera que cada estadio comprenda al mismo tiempo un nivel de terminación y de preparación para el siguiente que a de incluirse en la estructura.

De manera general se presentarán a continuación las características o postulados principales de la teoría psicogenética. En este caso, se puede apreciar claramente un “período de preparación, de coordinación de base, en una época dominada por fenómenos de maduración y que coinciden más o menos con el primer año” (Ajuriaguerra J, 1983: 22) este período es continuado por uno de inteligencia aplicada al campo de lo concreto, también conocida como inteligencia sensoriomotriz o de manipulación. Existe, según Piaget un tercer período dominado por la aparición de la capacidad representativa. “Posteriormente, el niño abandona la postura adualista y comienza a considerar al mundo que lo rodea

como algo impersonal” (Ajuriaguerra J, 1983: 22). Al mismo tiempo aparece la toma de conciencia con respecto a sí mismo y a otros y, con cierto distanciamiento, del mundo que lo rodea, por lo que parece ser que es en este período en el que se elabora la lógica concreta. A este respecto, se señala, igualmente, el advenimiento del pensamiento formal de acuerdo siempre con la psicología genética.

Por otra parte, en el aspecto afectivo, algunos autores como A. Gesell, señala una crisis llamada “de inseguridad”, es decir, como una fase conflictiva llena de dificultades, apreciable al llegar a los cinco años o cinco años y medio, relacionado con lo que psicoanalíticamente se conoce como “período edipiano”, lo mismo que la crisis también considerada dentro del marco general de la pubertad psicológica comprendida entre los doce y trece años de edad.

## **2.2 Estadíos base en los programas de educación para niños con DIL.**

De manera particular se abordarán los primeros dos estadíos del desarrollo según J. Piaget.

El primer período es el de la inteligencia sensoriomotriz, el cual se presupone anterior al pensamiento propiamente dicho y al lenguaje. “Tras un período de ejercicios de los reflejos en el que las relaciones del niño están íntimamente unidas a tendencias instintivas como son la nutrición, la reacción simple de defensa, etc., aparecen los primeros hábitos elementales.” (Ajuriaguerra J, 1983: 24). Es éste, entonces, el punto de partida para la adquisición de nuevas

maneras de actuar, de modo que las percepciones, las sensaciones y los movimientos de los niños se organicen de formas, hasta ahora, nuevas para el niño y esto es a lo que Piaget denomina “esquemas de acción” en los que bastará que los movimientos aporten una satisfacción para que sean repetidos y al coordinarse nuevos y diferentes movimientos y percepciones se formarán nuevos esquemas y más amplios.

A las novedades procedentes del mundo exterior que el niño incorpore a sus esquemas Piaget las denomina esquemas de asimilación y, en este caso, “los diversos esquemas constituyen una estructura cognitiva elemental en grado sumo” (Ajuriaguerra J, 1983: 24) y gracias a coordinaciones posteriores se fundamentaran las principales categorías de todo conocimiento en el niño, a saber, “categoría de objeto, espacio, tiempo y causalidad, lo que permitirá objetivar el mundo exterior con respecto al propio cuerpo” (Ajuriaguerra J, 1983: 24).

El segundo período de acuerdo con Piaget es el preoperacional, el cual se logra gracias a *representaciones elementales y al lenguaje*. En este período “a medida que se desarrollan *imitación y representación*, el niño puede realizar los llamados actos simbólicos” (Ajuriaguerra J, 1983: 25) de manera que es capaz de integrar un objeto cualquiera en su *esquema de acción* y sustituirlo por otro objeto, por ejemplo utilizar una mochila o muñeco de peluche como si fuera una almohada, esta función simbólica se desarrolla en sumo grado entre los tres y los siete años y se realiza en forma de *actividades lúdicas*, en las que el niño



*reproduce* en el juego situaciones impresionantes para él pero en las cuales no puede separar su *pensamiento y su acción*. “Para el niño el juego simbólico es un medio de adaptación tanto intelectual como afectivo” (Ajuriaguerra J, 1983: 26), por lo que dichos *juegos* resultan muy *subjetivos y personales*. Hasta este momento, el niño, según Piaget, todavía es incapaz de prescindir de su propio punto de vista, es a lo que Piaget, así como Gesell, llaman pensamiento irreversible, es decir que frente a experiencias concretas, al niño le resulta imposible hacer uso de la intuición directa por la irreversibilidad de su pensamiento.

En este punto es preciso destacar algunos aspectos importantes desarrollados, como son: el hecho de que en el primer período se requiere de una *coordinación de base* que abarca todo lo desarrollado durante la etapa de inteligencia sensoriomotriz, también llamada de *manipulación*, lo que ha de permitir la combinación de *sensaciones, movimientos propios y percepciones*, llamados “esquemas de acción” y que a su vez al coordinarse formarán nuevos esquemas cognitivos y de mayor amplitud. Una vez dados estos esquemas y al coordinarse posteriormente con otros, darán cabida a las principales categorías de conocimiento, entre las que se encuentra el *espacio* y la *causalidad* como medio para *objetivar* el mundo exterior.

Se señaló también, en el segundo estadio, de las *representaciones* y la *imitación* como *esquemas de acción*, que se han de presentar como consecuencia de *coordinaciones* de base *instintiva y refleja* y que permitirán las *actividades*

*lúdicas*, es decir *simbólicas*, en las que el niño aún no podrá separa su *pensamiento y su acción*, lo que se reflejará de manera clara en *juegos combinados* con la expresión verbal y de caracteres altamente *subjetivos y personales*.

Tomando muy en cuenta que en el primer capítulo de la presente investigación se menciona claramente que cuando un niño presenta una discapacidad intelectual como tal, es debido a que neurológicamente existe dificultad para mantener los esquemas posturales básicos tales como el equilibrio y la coordinación motora y es por esto que, su cerebro, debe entonces concentrarse primeramente en estos aspectos y se descuida la cuestión intelectual, sin embargo, desde el momento en el que se inicia con la consideración psicogenética del conocimiento, se habla de la coordinación base, de los movimientos propios, de las percepciones y de combinaciones entre varios elementos incluso instintivos y reflejos, como son determinadas posturas, las cuales son indispensables para lograr la adquisición y formación de esquemas de conocimiento, motivo por el cual se ha optado por investigar, presentar y desarrollar la teoría psicogenética y en especial desde la perspectiva de Piaget, puesto que es éste quien de manera más palpable relaciona las actividades motoras con la adquisición de conocimientos y la construcción de esquemas superiores.

## **2.3 Supuestos básicos de programas educativos psicogenéticos de atención a la Discapacidad Intelectual.**

En este caso, es preciso hacer una clara mención de que no existe ningún programa específico delimitado para el trabajo de niños con discapacidad intelectual, solamente existen principios o supuestos que guían dicho proceso, de manera que resulta preciso destacar puntualmente las bases de la alternativa psicogenética que se utiliza para el trabajo de niños con DIL.

### **2.3.1 Características y organización general del los alumnos con DIL.**

¿Qué características deben presentar los alumnos que recibirán este apoyo?, principalmente, los alumnos deberán estar organizados o clasificados de acuerdo al grado de deficiencia que presenten, esto es, obviamente, de acuerdo con el programa psicogenético.

Primeramente, para ser atendido por discapacidad intelectual se debe tener un coeficiente intelectual (CI) de dos sigmas por debajo de la inteligencia promedio pero para considerarse como discapacidad intelectual leve, el alumno ha de presentar un CI de entre 55 y 70 coeficientes, esto puesto que un coeficiente de 45 hacia abajo, es considerado como Discapacidad Intelectual Moderada. En este caso no se desarrollará la escala de Discapacidades y su equivalencia en coeficientes dado que sólo resulta preciso abordar la correspondiente a leve, a saber, con un CI de entre 55 y 70 coeficientes.

### **2.3.2 Objetivos del programa psicogenético.**

Los objetivos del programa psicogenético si bien es cierto que son flexibles en cuanto a los avances que cada alumno presenta, también es cierto que propone objetivos específicos incluso determinados por áreas generales y relacionados con áreas curriculares, los cuales se desarrollarán a continuación de manera puntual, no sin antes decir que es trabajo del docente especial determinar objetivos de etapa de acuerdo a las necesidades del grupo o de ser posible objetivos individuales de etapa.

#### **2.3.2.1 Objetivos relacionados con las áreas curriculares.**

Correspondiente al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, las propuestas son las siguientes:

- “Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones mostrando una actitud de aceptación” (Compilación educativa, 2001; 132).
- Reconocer y apreciar su pertenencia a un grupo social con características y rasgos propios, “respetando y valorando las diferencias y rechazando cualquier tipo de discriminación por este hecho” (Compilación educativa, 2001; 132).
- “Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-cultural mediante diferentes códigos (Compilación educativa, 2001; 132).
- Conocimiento y análisis de los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidades de cualquier tipo, en especial del suyo.

Con respecto al área de Literatura, se priorizan “los objetivos – contenidos que hagan referencia a la adquisición de la lecto – escritura y a la comprensión – expresión oral” (Compilación educativa, 2001; 133)

Para el área de Matemáticas se han de priorizar los objetivos-contenidos que hacen referencia tanto al cálculo como al instrumental para la resolución de problemas, por ejemplo;

- “Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales del cálculo” (Compilación educativa, 2001; 133), tales como sumas y restas sencillas y en algunos casos multiplicaciones no complejas.

### **2.3.2.2 Metodología aplicada del programa psicogenético.**

Con respecto a la metodología, existen algunos criterios variables de acuerdo a las características del grupo o de los alumnos en particular, como son:

- La motivación: se logrará partiendo de los intereses de los alumnos, organizando los contenidos de forma globalizada, utilizando reforzamientos positivos y, de ser posible, enseñando al alumno a auto-reforzarse.
- “Uso de las ayudas: por ejemplo hacer llegar la información por más de un canal; visual y auditivo al mismo tiempo” (Compilación educativa, 2001; 135)
- Procurar la generalización de los aprendizajes: “fundamentalmente favoreciendo los aprendizajes en los contextos más naturales” (Compilación educativa, 2001; 136) y disminuyendo los aprendizajes artificiales aproximándolos a los naturales.

Una metodología de carácter incidental, resulta muy “apropiada para la intervención en el área de lenguaje y comunicación para el desarrollo y empleo de la lengua funcional y de la expresión de intenciones comunicativas” (Compilación educativa, 2001; 136). Esta metodología incidental consiste en aprovechar el más mínimo interés del alumno para atraer su atención a situaciones específicas y relacionarlas con el entorno en el que se encuentre.

Dentro de la misma metodología general se hace referencia también a la modelación, que consiste en exponer al alumno ante modelos que realicen los comportamientos solicitados o explicados a ellos. “La imitación de estos modelos ayudará a conducir al alumno a adquirir, aumentar, o no presentar un determinado comportamiento” (Compilación educativa, 2001; 136).

La Dramatización consiste en la posibilidad de ensayar en una situación controlada las habilidades que habrán de requerirse posteriormente en situaciones cotidianas similares.

La Resolución de problemas es otro punto de la metodología y consiste en proporcionar una estrategia que pueda ser útil en diferentes momentos para resolver diferentes situaciones y problemáticas de la vida cotidiana.

Como puntos aislados de la metodología, se encuentran los siguientes:

- Procurar que el alumno plantee posibles soluciones a los problemas suscitados.

- Analizar las consecuencias de las soluciones propuestas.
- Elección de la solución correcta.

De manera específica, se plantean metodologías concretas para el trabajo de algunas áreas.

#### **2.3.2.2.1 Psicogénesis de la escritura y la aritmética.**

Dentro de la concepción psicogenética de la escritura se parte del hecho de comprender la evolución que ha de darse en torno a ella, es decir que, la adquisición de la lengua escrita no puede ser considerada, de acuerdo a la psicología genética, como un proceso de aprendizaje similar a la adquisición de hábitos complejos, sino como un “sistema de signos socialmente constituidos” que “tiene un modo de existencia entre los objetos del mundo” (Coll, 1992: 79).

La escritura y la aritmética es considerado un sistema de signos coexistente con el mundo exterior dado que, es fácil observar en los niños que no esperan a tener una maestra y seis años de edad para reflexionar acerca de la relación entre palabras y objetos, de tal manera que de acuerdo con la psicología genética resulta preciso identificar, no la edad física o mental del sujeto sino las actividades que pueden ser consideradas como el punto de partida para incorporar conocimientos posteriores así como comprender en qué sentido estas actividades son constitutivas de los niveles sucesivos, es decir, tratar el proceso de escritura desde una perspectiva de progresión psicogenética y para eso es preciso considerar que uno de los principales problemas que los niños se plantean es

diferenciar entre dos modos diferentes de representación gráfica: el dibujo o imagen y la escritura o el texto.

Al iniciar los primeros intentos de escritura, generalmente hechos con trazos espigados, series de redondeles o trazos rectos, “los niños son capaces de indicar verbalmente la diferencia entre lo que ellos organizan en términos de dibujo y lo que ellos organizan en términos de escritura” (Coll, 1992: 80), sin embargo, de acuerdo con la teoría psicogenética, que el niño diga que el texto tiene letras o números o dibujos no garantiza el hecho de que los trate como objetos simbólicos.

En un primer plano de la adquisición de la escritura, se encuentra el “establecer una relación precisa entre el texto y las imágenes” (Coll, 1992: 80), o lo que es igual, lograr que para el niño el texto especifique el nombre del objeto representado en la imagen. Sólo hasta que se logren relacionar las imágenes con el texto se ha de pretender avanzar. Una vez que se logra relacionar el texto con la imagen, las propiedades del texto se convertirán en observables, es decir, una vez que el niño haya aprendido a hacer uso de la imagen para anticipar el contenido del texto.

“Las primeras propiedades de texto que son tomadas en cuenta son los aspectos cuantitativos del mismo” (Coll, 1992: 81), como pueden ser número de líneas, cantidad de fragmentos en una misma línea, número de letras en un segmento, etc. “La consideración de las diferencias cualitativas entre las letras mismas aparecerá solamente después” (Coll, 1992: 80), es decir que en este nivel,



dos textos que son ubicados en la proximidad de imágenes similares, pueden parecer iguales. Es preciso tomar en cuenta que en el caso de los niños con DIL, la escritura no está ligada de manera directa e inmediata con la lectura que resulta de ella, puesto que leer se puede considerar como la construcción de un enunciado a partir de un texto que solamente representa algunos elementos particulares.

Cabe destacar que los niños con DIL, después del tratamiento, alcanzan a desarrollar sistemas de escritura y lectura silábica y la relación física e incluso mental del texto con el objeto concreto, pero no se establecen comprensiones conjuntas de diversos elementos como parte de un todo y es por esto que no resulta necesario desarrollar un proceso de lecto escritura hasta la lectura comprensiva o crítico reflexiva puesto que son parámetros no utilizados ni contemplados en los diferentes casos de discapacidad intelectual.

Por otra parte, la cuestión de la aritmética no difiere mucho de la adquisición de la lengua escrita, a este respecto se sabe que primeramente el sujeto deberá aprender a identificar las figuras con respecto al nombre que estas reciben.

Dentro de la enseñanza de la aritmética, es posible comenzar con trazos que permitan un mayor desarrollo psicomotor de los niños, de manera que resulte enriquecedor para ellos determinar el trazo de una figura, la identificación del nombre y lógicamente de la figura y, será, sólo hasta que se logre esto y la

relación de los objetos dibujados con los del mundo físico exterior, que se procurará que el niño adquiriera nociones de sumas y restas de una manera vivencial y con operaciones de muy poca dificultad.

Cabe destacar que en el caso de las matemáticas, lo que se pretende lograr es lo siguiente: un buen “manejo del dinero, uso del reloj, medidas, etc.” (Compilación educativa, 2001; 135).

### **2.3.2.2.2 Programa de hábitos de autonomía, salud e higiene.**

Particularmente existe un programa sugerido de autonomía, salud e higiene, el cual está organizado de acuerdo a diferentes aspectos a trabajar con alumnos que presentan DIL y para explicarlo se presenta la siguiente tabla:

ÁREAS	CONTENIDOS
El ser humano y la salud:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aseo personal, utensilios.</li> <li>• El aseo personal, procedimientos.</li> <li>• La comida, tipos en función del momento del día. (conceptos temporales)</li> <li>• El alimento, tipos.</li> <li>• La comida, cubiertos; uso</li> <li>• La comida, hábitos.</li> </ul>
Población y actividades humanas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesiones más habituales en el entorno.</li> <li>• Relación con el medio físico. Autonomía.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con el medio social.</li> <li>• Desplazamiento por el contexto escolar.</li> <li>• Desplazamiento por el vecindario.</li> <li>• Cuidado, en casa y clase, de plantas y alguna mascota.</li> <li>• Hábitos de cortesía</li> </ul>
Medios de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información.</li> <li>• Tipos y medios de comunicación.</li> </ul>
Normas y señales de tráfico:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos básicos de la circulación vial.</li> <li>• Las señales de tráfico.</li> <li>• Actitudes de respeto.</li> </ul>
Centros de interés puntuales:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiestas básicas. (Navidad, reyes, etc.)</li> <li>• Programas de limpieza del centro.</li> <li>• Vacunaciones, importancia de...</li> </ul>

Esta tabla presenta de manera general algunas consideraciones sugeridas a trabajar para lograr la mayor autonomía posible de los niños con DIL, dicha tabla y el desglose de algunas actividades sugeridas y mencionadas en el apartado se encuentran puntualmente en el libro que corresponde a la siguiente cita (compilación educativa, 2001; 133)

Ciertamente no existe un plan desarrollado y puntualizado para el trabajo de niños con DIL, sin embargo, sí se retoman algunos aspectos generales y se organizan en función de un semiplan, por lo que resulta más fácil su explicación y desglose.

En este capítulo se mencionaron las características psicogénéticas como base del tratamiento de la DIL y con base en ello se desarrollaron los estadios base de los programas educativos de DIL, así mismo sus supuestos básicos,

características, organización, objetivos, metodología y delimitación por áreas y contenidos, de manera que resulte sencillo inducir hacia la integración educativa por medio del desglose de este semiplan estructurado de la manera antes mencionada.

En el siguiente capítulo, se abordará de manera específica lo que corresponde a la integración educativa, los tipos de integración y sus características, así como el proceso que se sigue para llevarla a cabo, los diversos pasos que la rigen, desde la valoración, la planeación, la puesta en práctica y la evaluación de lo que corresponde a un Plan Educativo Individual PEI.

## Capítulo 3

### Integración Educativa

En los dos capítulos anteriores se ha abordado lo que corresponde a la discapacidad intelectual y a las alternativas educativas para niños con DIL, de manera que en este tercer capítulo se abordará lo correspondiente a la integración educativa, en lo que respecta a los diversos tipos de integración, como son familiar y escolar principalmente, y laboral y comunitaria a manera de mención.

Específicamente se desglosará lo correspondiente a la integración escolar de acuerdo al tiempo que se emplee en ella, así mismo se abordará y desglosará el proceso de integración y la manera en la cual se lleva a cabo, a saber, identificación y valoración, planeación, evaluación e informes, a fin de que quede cubierto, en la medida de lo posible, dicho tema.

Antes de comenzar a desglosar los temas referentes a la integración educativa, es necesario especificar que “la integración escolar es a la que todo el mundo se refiere cuando se habla de integración a secas” (Gómez-Palacio, 2002: 488), es decir que la integración educativa termina por ser sólo una herramienta de la integración social, lo que significa, que la integración escolar debe principalmente buscar la integración social para que en el espacio educativo se verificara la integración lograda.

### **3.1 Marco social de la integración.**

“Lo primero que se tiene que hacer para lograr la integración social de las personas con discapacidad, es promover en la sociedad las actitudes de aceptación y tolerancia de las diferencias” (Gómez-Palacio, 2002: 488). Esta actitud de aceptación ciertamente debe promoverse en la sociedad, pero la parte fundamental de la sociedad es la familia, y por ello es en esta donde debe inicialmente promoverse la actitud de aceptación y tolerancia hacia las personas con discapacidad, en este caso, hacia los niños principalmente, tomando en cuenta que en el momento en el que los niños con discapacidad intelectual (DI) disfruten plenamente de sus derechos de adaptación física y libre circulación se podrá decir que se encuentran integrados en plenitud, esto obviamente de acuerdo a lo que en cada caso corresponda por la medida de capacidades individuales.

#### **3.1.1 Tipos de integración.**

Particularmente, la integración se divide en cuatro categorías principales, como son: la integración familiar, la integración escolar, la integración laboral y la integración a servicios sociales comunitarios, los cuales se derivan en su totalidad de la integración social. En este caso se hará mayor hincapié en la integración escolar y familiar.

A manera sólo de reseña se puede decir que la integración laboral es aquella que se ha de lograr luego de que el proceso de integración escolar se dé y para corroborar este tipo de integración es preciso un seguimiento muy completo

sobre el proceso de los sujetos con DI sea esta leve o no, que asisten a un programa de educación especializada, esto porque “de nada sirve la integración social, familiar y escolar si a final de cuentas el discapacitado acaba sin poder trabajar, recibir un salario etc.” (Gómez-Palacio, 2002: 489) y es por ello que se vuelve uno de los retos principales de la integración y de la sociedad misma al procurar fuentes de empleo para personas discapacitadas en cualquier área que se conozcan discapacidades y que sea factible un trabajo laboral.

Por otra parte, la integración que se refiere a los servicios sociales comunitarios incluye, según Margarita Gómez Palacio, los programas gubernamentales que se ofrecen con respecto a eventos deportivos y sociales por medio de equipos multiprofesionales o simplemente de voluntarios, así mismo se presentan también programas para otro tipo de discapacitados como son ciegos, sordos, parálíticos cerebrales, etc.

En lo que respecta a la integración familiar, básicamente se trata de que los niños con DIL tengan un lugar dentro de la familia y de que el trato que reciba no sea tan polarizado como puede ser la sobreprotección o el rechazo, sino que se pongan de manifiesto sus necesidades, es decir que, dado que la familia es la base de la sociedad, es esta quien debe procurar un trato igualitario de los niños con discapacidades y de los niños que no tienen esta característica, para que así la integración familiar y el logro de la aceptación social vayan de la mano en cuanto a logros se refieren para la mejora del sujeto discapacitado.

Otro de los tipos de integración es la que corresponde al ámbito escolar, la cual se desarrollará en el siguiente punto.

### **3.1.2 Integración escolar.**

Como ya se comentó “la integración escolar es una estrategia” social “para aceptar y responder a los niños que tienen necesidades educativas especiales” (Gómez-Palacio, 2002: 489) en el caso de la integración escolar, un solo centro educativo puede tener diversos tipos de niños integrados y esto dependerá de la capacidad que cada institución tenga para atender diferentes necesidades. La integración educativa se puede analizar, según Puigdemívol, como “un sistema de atención a las necesidades educativas especiales sin que importe su localización” (Gómez-Palacio, 2002: 489), lo que significa que esta puede impartirse en uno o varios salones escolares anexos a los salones regulares que cada escuela tiene y esta, a su vez, se divide o clasifica de acuerdo al tiempo que duren las sesiones.

#### **3.1.2.1 Integración escolar de tiempo completo.**

Los alumnos integrados a modo de tiempo completo “se caracterizan por que la mayor parte de sus actividades las desarrollan con el grupo al que pertenecen, independientemente de que reciban algún apoyo o terapia dentro o fuera de la escuela” (Gómez-Palacio, 2002: 490), lo que implica que la responsabilidad de base recaiga sobre el grupo regular. Mediante la modalidad de la integración escolar de tiempo completo se puede cumplir en mejor medida con la integración escolar, ya que se facilita que un niño con necesidades educativas especiales tenga un desarrollo escolar regular sin perder de vista que es el fin



principal de la integración educativa. “Debe insistirse en la importancia de poner juntos en un mismo grupo a los niños que tienen la misma discapacidad” (Gómez-Palacio, 2002: 488), esto a fin de que compartan, los niños y los docentes especializados, apoyo técnico y demás experiencias funcionales, etc.

### **3.1.2.2 Integración escolar mixta o compartida.**

La integración escolar mixta o compartida, es un tipo de integración, que como su nombre lo indica, requiere de la formación en el aula normal en materias en las que el alumno puede beneficiarse y el resto del tiempo se programa para que el alumno pueda recibir instrucción especializada ya sea de manera personal o en un grupo especial. “La educación especializada se puede dar en la misma escuela si existe una unidad de apoyo o una aula de recursos” (Gómez-Palacio, 2002: 492). En el caso de las escuelas que no tienen aulas de apoyo, la integración mixta o compartida consiste en que el alumno asista en un turno a la escuela regular y en otro turno a la escuela especial, a fin de que la responsabilidad de los avances de los niños quede repartida en dos áreas, la escuela regular y la escuela especial o bien el salón de clases y el maestro regular y el departamento escolar de atención especial.

Un gran número de escuelas regulares, dice Margarita Gómez Palacio, mantienen la modalidad de salones regulares y aulas especiales, lo que facilita en mucho el proceso de integración educativa ya que en estos casos resulta más fácil que el maestro especialista reciba y se beneficie de la retroalimentación de los avances que presentan los niños en el grupo regular, de la metodología aplicada,

etc. cosa que se complica un poco cuando los alumnos asisten en ambos turnos a diversas instituciones educativas como son la especial y la regular. “Este ejercicio no es fácil, requiere un alto grado de coordinación, que supone una amplia apertura para recibir información y sugerencias de ambas partes” (Gómez-Palacio, 2002: 493), sin embargo, se puede decir que según Puigdellívol las experiencias compartidas serán eficaces y factibles en la medida en que los centros las impulsen y promuevan y en la medida también en la que los centros se familiaricen con el trabajo en equipo.

### **3.1.2.3 Integración escolar parcial o limitada.**

En esta categoría se encuentran los niños cuya principal responsabilidad recae sobre la educación especial ya sea cuando los grupos integrados por niños discapacitados este dentro de una institución educativa o cuando el currículo, avances, evaluación e integración esté únicamente influido en un porcentaje muy alto por la educación especial. En este tipo de casos también se encuentran aquellos niños que puedan asistir a las dos instituciones, la especial y la regular, pero que la mayor responsabilidad recae en la educación especial. También corresponde a esta clasificación aquellos niños que sólo comparten algunas asignaturas como deportes, dibujo, etc. con los niños de educación regular.

Un punto importante y necesario de mencionar es el que Margarita Gómez Palacio asume en su libro “la educación especial” en el que reconoce que se han tomado algunas decisiones políticas sobre la integración educativa, las cuales han

influido en la flexibilidad curricular, la capacitación a los docentes especializados, los planes educativos individuales y la formación del equipo que le dará seguimiento a los diversos tratamientos, la evaluación y la información sobre la pertinencia de las adaptaciones que se consideren necesarias así como de la participación de los padres de familia y del niño como tal en el plan y sistema educativo lo que facilita y aporta muchos elementos para lograr un mejor desarrollo e integración en los niños con DIL.

### **3.2 Proceso de Integración.**

El proceso de integración como tal requiere de varios puntos para poderse llevar a cabo, tales como la identificación y la valoración, las actividades que se han de desarrollar durante este, la conformación de un equipo de apoyo y las diversas valoraciones de cada uno de sus integrantes, la planeación con base en las valoraciones o diagnósticos, la planeación de los servicios coordinados, la ejecución y apoyo al programa, la evaluación de los aprendizajes logrados, los informes y en sí un proceso de retroalimentación que comprende estos pasos para el logro de los objetivos de integración.

Para conocer entonces ¿qué es y cómo se lleva a cabo un proceso de integración? se desarrollarán los siguientes puntos partiendo de la importancia de los planes educativos individuales que han de llevar al sujeto a la integración social.

### **3.2.1 ¿Qué es un plan educativo individual (PEI)?**

Un plan educativo individual es aquel que se elabora para un estudiante en particular, esto, no por que su formación vaya a ser personal sino, por que de acuerdo a cada caso particular se elabora un plan al que se ha de dar seguimiento para lograr una mejor adaptación de los sujetos. En los planes educativos individuales “se describen las modificaciones o las adaptaciones al programa regular, así como los servicios que se proporcionan” (Gómez-Palacio, 2002: 494).

Un plan educativo individual sirve para formalizar las decisiones que se tomen en cuanto a la planeación vinculando la programación con la evaluación. Provee a maestros, padres y en ocasiones a los alumnos de un registro formal del programa educativo, permite valorar el progreso del estudiante de acuerdo a sus características particulares, permite establecer y especificar metas y objetivos específicos para cada caso, además documenta las relaciones entre cualquier servicio de apoyo que se este prestando y el programa educativo del estudiante.

Por otra parte el plan educativo individual debe contener lo siguiente:

- “El nivel de desempeño educativo vigente del estudiante.
- La serie de resultados de aprendizaje para ese estudiante en ese año escolar, sobre todo de aquellos que son distintos a los marcados en el programa educativo regular correspondiente.
- Todas las adaptaciones requeridas en cuanto a materiales y estrategias de enseñanza, así como de evaluación.
- Todos los servicios de apoyo que necesite el estudiante.

- Una descripción del lugar donde se llevará a cabo el programa educativo.
- Los nombres de todo el personal que participará en el programa educativo y los servicios de apoyo que se presentan durante el año escolar.
- Los períodos y proceso de evaluación y revisión del plan educativo individual PEI” (Gómez-Palacio, 2002: 495).

“Además, el PEI debe incluir, cuando sea aplicable, los planes para el siguiente punto de transición en la educación del estudiante (incluyendo la transición más allá de la terminación de la escuela)” (Gómez-Palacio, 2002: 495).

El PEI puede ser breve o detallado dependiendo de las necesidades del sujeto en proceso y las direcciones de las instituciones educativas son las responsables de poner en práctica dichos programas.

### **3.2.2 ¿Cómo se lleva a cabo un PEI?**

El PEI se deriva a su vez de un proceso de planeación que consta de cinco pasos:

1. Identificación y valoración.
2. Planeación.
3. Ejecución y apoyo al programa.
4. Evaluación del aprendizaje del estudiante.
5. Informe del progreso del estudiante.

Aún cuando se mencionan estas cinco fases por separado todas constituyen un proceso flexible y siempre que sea posible, estas deben estar incorporadas en las rutinas regulares de la planeación, informe y evaluación de cada uno de los sujetos en proceso.

Para un mejor funcionamiento de este proceso es necesario la colaboración y consulta permanente entre los agentes participantes del proceso, padres y asesores de los estudiantes, contar con el apoyo de los diversos servicios y recursos disponibles y que los procedimientos para apoyar la consulta y la planeación estén claramente establecidos.

### **3.2.2.1 Identificación y valoración.**

“La identificación rápida es un elemento esencial de un programa de planeación, más aún si se trata de estudiantes con necesidades especiales, que incluso pueden ser identificados antes de que ingresen al sistema escolar” (Gómez-Palacio, 2002: 498). De acuerdo con Margarita Gómez Palacio, la valoración debe integrar la información relevante que se tenga en cuanto a las habilidades físicas, emocionales, sensoriales y sociales así como las destrezas con que el sujeto cuente para desarrollar actividades de la vida cotidiana y de la escuela. Un punto de cabal importancia es que “el diagnóstico médico no determina las necesidades educativas que tiene un estudiante con discapacidades” (Gómez-Palacio, 2002: 498), por ello es necesario valorar el efecto que la discapacidad tenga en su desempeño de la vida diaria y no sólo en el ámbito cognitivo.

Para desarrollar más ampliamente esto en los niños, se hace uso de diversas actividades de prerreferencia, puesto que para muchos de los estudiantes la valoración se da en el salón de clases. Las actividades de prerreferencia son aquellas que inician en el momento en el que el docente se da cuenta de que el alumno aprende o se comporta diferente o bien que no está respondiendo a las expectativas del grupo y de manera particular, lo observa e incluso solicita a los padres exámenes de la vista o el oído, entre otras, para sentar un precedente sobre las posibles causas de la disparidad de un determinado alumno, las cuales le servirán como referencia para implementar nuevas estrategias pedagógicas mientras llega la valoración clínica.

Si se considera pertinente o se dictamina médicamente, el docente y los padres de familia deben procurar un equipo de apoyo y, para lograr una valoración más eficaz, es preciso consultar las referencias del equipo de apoyo, el equipo de apoyo “es un grupo de personas que pertenecen a la escuela y que tienen la función formal de desempeñarse como unidad a fin de resolver problemas mediante diversas estrategias que desempeñan dentro y fuera del salón” (Gómez-Palacio, 2002: 499) y este equipo pondrá en práctica las estrategias didácticas posibles e informará al docente regular sobre estas, los avances del sujeto y las diversas valoraciones que se realicen. En algunos casos se solicita una valoración adicional, esto con la finalidad de entender mejor las habilidades y necesidades del estudiante y todas estas, en conjunto, comprenden un proceso más vasto de identificación y valoración de una necesidad educativa como tal, para así pasar a la planeación de un programa educativo individual de integración educativa.

### **3.2.2.2 Planeación.**

“La planeación es un proceso en el que participan de manera conjunta estudiantes, padres y personal escolar con el fin de identificar metas educativas apropiadas para el estudiante, así como la forma de lograrlas “(Gómez-Palacio, 2002: 500) en la planeación se describe el tipo de compromisos que el sistema educativo tendrá para ayudar al estudiante a lograr los objetivos. El PEI debe dirigir las actividades tanto de los alumnos como de los miembros de la familia en cada momento de transición del proceso, es decir el cambio en los diversos niveles educativos como son de preescolar a primaria y así sucesivamente o de una escuela a otra, así como de un programa de actividades a otro.

“Es importante que el estudiante adopte una función activa en el desempeño de su PEI, tanto como su nivel de desarrollo y capacidad lo permitan” (Gómez-Palacio, 2002: 501). La institución educativa es la clave para poner en práctica las diversas actividades que favorezcan el desarrollo del sujeto en proceso y la transición del alumno de la escuela, a una capacitación mayor, ya sea al trabajo u otros ambientes, y debe hacerse con la participación conjunta de los agentes que valoraron y evaluaron a la persona discapacitada, puesto que el éxito de un estudiante en particular y de los apoyos necesarios depende de una buena comunicación basada en información congruente, es decir de una buena planeación, así como de los firmes vínculos que se establezcan con los elementos de apoyo.



### **3.2.2.3 Ejecución y apoyo al programa.**

Previo a poner en práctica los planes y programas de estudio, estos deben ser del conocimiento de las personas que tendrán participación en él, incluyendo al estudiante, es decir que si no comprende en su totalidad el por qué y para qué de las actividades por lo menos debe comprender o poder realizar las actividades que para él se tienen programadas.

“La puesta en práctica del programa funciona mejor cuando es sensible a factores culturales, lingüísticos y de experiencias y está basado en el PEI e incorpora la observación y evaluación con el fin de replantear o validar metas, estrategias, materiales, etc.” (Gómez-Palacio, 2002: 503) y se lleva a cabo mediante la basta colaboración de los implicados en el programa hasta lograrse una buena retroalimentación entre ellos.

Comúnmente la ejecución del programa requiere de los siguientes elementos de acuerdo con Margarita Gómez Palacio:

- Adaptaciones del ambiente de aprendizaje.
- Propuestas alternas para la evaluación e instrucción.
- Uso de tecnología.
- Intervención de enseñanza intensiva ya sea remedial o compensatoria en el área especial.
- Modificaciones curriculares.
- Disponibilidad de los agentes de apoyo docente y especializado.

- Capacitación especializada para quienes intervienen en el proceso del sujeto con discapacidad.

#### **3.2.2.4 Evaluación del aprendizaje del estudiante.**

En la medida de lo posible, los estudiantes con discapacidad deben ser evaluados de acuerdo a lo establecido para los demás estudiantes y se han de evaluar todos los componentes de su programa, es decir, tanto los modificados como los no modificados. “Es importante que los procedimientos de evaluación contengan el rango de adaptaciones y modificaciones” (Gómez-Palacio, 2002: 504) a fin de que los estudiantes con discapacidad puedan:

- Tomar parte en los programas de educación regular con algunas adaptaciones.
- Participar de los programas regulares con sus respectivas modificaciones.
- Participar en programas completamente modificados y adaptados a sus necesidades específicas.

Independientemente de los procesos de evaluación que cada docente utilice, es preciso informar si los propósitos de aprendizaje establecidos están siendo satisfechos, además de que el método de evaluación y el informe del progreso deben presentar congruencia con los elementos requeridos para la acreditación ya sea de actividades o conocimientos específicos.

En el caso de los estudiantes que requieren grandes modificaciones resulta obvio establecer que todos los resultados obtenidos tras su evaluación serán esencialmente diferentes a lo establecido por el currículo prescrito para las escuelas regulares, de manera que la evaluación tomará como base el grado en que se alcanzan los resultados, puesto que la evaluación ha de estar referida a las normas establecidas individualmente.

#### **3.2.2.5 Informe del progreso del estudiante.**

Dentro de la integración educativa el informe debe redactarse en el mismo formato y al mismo tiempo que para el resto de los estudiantes y en caso de ser necesario un informe adicional puede realizarse a manera de bitácora o diario de campo. Si se observa que el estudiante especial logra o rebasa un objetivo establecido, la manera de evaluación seguirá siendo la misma, sin embargo, si el alumno logra cumplir un objetivo de escuela regular y no de su programa personal, esto se debe asentar a manera de observaciones en su PEI así como las estrategias utilizadas para ello.

En el caso de que exista algún agente auxiliar del proceso diferente al maestro del salón de clase, este debe evaluar al sujeto en proceso y elaborar un informe por escrito que se ha de incluir con el reporte del maestro regular.

De manera particular, en este caso se ha establecido lo que implica la integración educativa, como es considerada y su base principal que es la

integración social, además de haberse desarrollado cada uno de los puntos necesarios para llevarla a cabo funcionalmente.

Se desarrollaron los diversos tipos de integración educativa que se contemplan como parte de un currículum especial y se aclaró que se derivan del aspecto social, así mismo se determinó la clasificación de la integración educativa de acuerdo al tiempo que se destine para ello y la institución en la que recaiga la responsabilidad y de manera clara, los diversos pasos por los que debe atravesar un proyecto de integración educativa a fin de que refiera los frutos deseados.

También se pudo observar que el proceso de integración educativa requiere de la participación conjunta y organizada de varios agentes como son docentes regulares y especializados, padres de familia y otros apoyos escolares así como médicos en ocasiones para desarrollar planes realistas, funcionales y específicos para cada caso en particular.

A continuación se abordará de manera vivencial la experiencia en cuanto a la integración educativa, los planes y programas educativos y las consideraciones de evaluación e interpretación que se realizan ya dentro de una institución en la que se trabaja con niños que presentan DIL entre otras.

## Capítulo 4

### Metodología y resultados.

En este capítulo se aborda de manera directa el método utilizado en la presente investigación, instrumental, se explica claramente en qué consiste y lo que se entiende por este. Por otra parte se relata paso a paso la manera en la cual se obtuvo la información y los instrumentos que se utilizaron para ello, los datos obtenidos en el trabajo de campo en contraste con la información explicada en los primeros tres capítulos teóricos y una conclusión final correspondiente a los objetivos propuestos para la investigación.

#### 4.1 Método Instrumental “fundamentación y concepto”.

El método instrumental tiene como base varias formas de pensamiento, por ejemplo, el intelectualismo que opina que “...tanto el racionalismo como la experiencia son factores que intervienen en la formación de conocimiento” (Saavedra, 2001: 5), es decir que nada puede ser entendido si no ha sido percibido antes por los sentidos.

Así mismo, el empirismo sostiene que “el hombre produce conocimientos por la observación directa y neutral de la realidad. Y lo justifica demostrando su correspondencia con la realidad” (Saavedra, 2001: 5) de manera que puede decirse que el uso de diversos instrumentos como medio de conocimiento son apropiados, desde esta perspectiva, para asentar conocimientos científicos.

De igual manera el positivismo lógico afirma que “la producción del conocimiento científico comienza con la postulación de hipótesis, cuya comprobación se obtendrá cuando se confronte el marco teórico con la realidad” (Saavedra, 2001: 5), es decir que la realidad consiste en hechos y eventos de gran importancia que se clasifican por medio de conceptos, preguntas directivas o supuestos teóricos, de manera que el marco teórico defina la realidad y se base en ella al mismo tiempo, a fin de comprobar las hipótesis propuestas.

Finalmente este método se basa en el estructuralismo, el cual afirma que “el conocimiento se traduce transformando el material crudo del conocimiento abstracto en un producto acabado de conocimiento concreto mediante un modelo de producción de conocimiento” (Saavedra, 2001: 6), al referirse a un modelo de producción de conocimiento, se expresa claramente la importancia de la neutralidad u objetividad palpable ya sea de documentos o de hechos comprobables e incluso medibles dependiendo del enfoque, para lo cual se hace necesario el uso de diversas formas de análisis y dentro de ellas diversos instrumentos que complementen la investigación y la enriquezcan.

A grandes rasgos estas son las principales corrientes o teorías que sustentan el método instrumental, sin embargo, sólo a manera de mención resulta apropiado retomar que también el objetivismo la respalda pues afirma que el objeto determina al sujeto y que el objeto se presenta ante la persona cognoscente como algo perfecto, ya determinado y definido por la naturaleza, de manera que la realidad ya existe como tal y más que deducirla hay que conocerla

y comprobarla por medio de hipótesis y su confrontación con la realidad teórica, histórica y palpable.

Una vez conocidos los fundamentos del método de investigación instrumental, resulta sencillo conceptualizarlo como aquel que, mediante el uso de diversos agentes de conocimiento instrumentales e interpretativos procura construir conocimientos objetivos y científicos comprobables y estructurados por una realidad ya existente que complementará lo que el marco teórico aporte a fin de corroborar las hipótesis planteadas desde una postura lógica y empírica y por lo tanto objetiva.

#### **4.1.1 Descripción del método instrumental.**

La metodología instrumental adopta igual que otras metodologías "...la lógica estructurada como medio para la adquisición de conocimiento" (Saavedra, 2001: 6) a saber el método científico. El método científico pone a prueba toda aseveración, conjetura, impresión u opinión a fin de examinar la mejor evidencia alcanzable, es decir que, en este caso, la investigación científica emplea métodos y técnicas sustentados en teorías que permiten formular predicciones más aproximadas a la realidad.

En este caso la investigación instrumental sigue el proceso lógico del método científico y con sus respectivas excepciones en lo que respecta a la investigación educativa y social procede de la siguiente forma:

1. "Identificación y delimitación del problema.

2. Elaboración del marco teórico y definición de los conceptos relevantes.
3. Construcción de las hipótesis.
4. Identificación de las variables relacionadas.
5. Construcción de definiciones operativas.
6. Determinación de las predicciones.
7. Identificación y construcción de instrumentos de observación y medición.
8. Aplicación de instrumentos para la recolección y el análisis estadístico de datos.
9. Contrastación de hipótesis.
10. Descubrimientos.” (Saavedra, 2001: 7)

A saber estos son los pasos que se siguen en el método científico y como es este el que rige la metodología instrumental resulta necesario puntualizarlos de manera literal.

#### **4.1.2 Técnicas e instrumentos de investigación.**

“Los instrumentos para la observación, medición y captura de los datos se determinan y construyen a partir de las variables componentes de la hipótesis” (Saavedra, 2001: 26), es decir que al construir una hipótesis se deben identificar las variables y definir las mediante la descripción de sus categorías y las categorías se definirían por los indicadores que permitirán precisar las predicciones como base de la investigación. Los instrumentos se construyen con base en el propósito principal de la captura de datos significativos y las normas



técnicas de estos deben asegurar su validez y confiabilidad. Algunos de los diversos instrumentos utilizados en la metodología instrumental son:

#### **4.1.2.1 Técnica de la encuesta.**

Como instrumento se aplica de manera amplia a diversos problemas y campos de las ciencias de la conducta, se le emplea cuando es posible obtener la información con más facilidad y menos gasto de tiempo y en este caso sólo es posible efectuar una encuesta por muestreo, siempre y cuando exista disponibilidad para facilitar la información. “Las características específicas de cualquier encuesta serán determinadas por sus objetivos básicos.” (Saavedra, 2001: 27).

#### **4.1.2.2 Técnica de la entrevista.**

“Consiste, en esencia, en una conversación entre entrevistador y entrevistado que se dinamiza con una serie de preguntas o cuestiones” (Saavedra, 2001: 32). Dentro de la entrevista existen diferentes categorías entre las cuales figuran las siguientes: La entrevista no dirigida, la cual permite al entrevistado narrar con confianza todas sus experiencias. La dirigida, que sigue un cuestionario previamente estructurado. El panel, que es un tipo de entrevista que consiste en repetir a intervalos las mismas preguntas a todas las personas citadas para el momento a fin de estudiar la evolución de las opiniones. La entrevista focalizada, la cual “se concentra en experiencias objetivas, actitudes o respuestas emocionales a situaciones particulares” (Saavedra, 2001: 32), en este caso en particular, los entrevistados deben ser participantes de la experiencia sobre la cual

se cuestiona, así mismo existe la entrevista repetida en la que diversos cuestionados responden a diversos puntos y la entrevista de profundidad, la cual se utiliza en el psicoanálisis y exige un protocolo sofisticado.

#### **4.1.3.3 Técnica del cuestionario.**

Existen varios tipos de cuestionarios y se clasifican de la siguiente manera:

- Estándar: puede contener preguntas alternativas fijas (sí – no), diversos grados de aprobación o acuerdo, orden de importancia en las opciones de las preguntas, preguntas de final abierto.
- Dirigido: “centra su atención en una experiencia determinada y sus efectos, se precisan los tópicos que se abordarán, derivados del problema y de las hipótesis, hay libertad para explorar razones y motivos y los cuestionados dominan el tema. Son expertos.” (Saavedra, 2001: 33)
- No dirigido: la iniciativa es decisión del entrevistado, el entrevistado expresa lo que desea y el entrevistador exhorta al entrevistado a compartir sus experiencias sobre un tema en especial.

Por otra parte las características del cuestionario son las siguientes: la confiabilidad de la información depende de la información verbal del sujeto entrevistado, la información dada por el sujeto se puede o no interpretar a la luz de conocimientos adicionales acerca de la teoría o tema en cuestión, la información no necesariamente es objetiva por lo que se debe procurar que el entrevistado tenga pleno conocimiento y entendimiento de lo que se le está cuestionando.

#### **4.1.3.4 Técnica de observación.**

“La observación se inicia por un momento heurístico, que genera una serie de interrogantes relacionadas con la variable independiente, y un momento sistemático que lleva a la formulación del problema de investigación.” (Saavedra, 2001: 38).

La observación documental se refiere a datos de escritura, textos, actas, informes, diarios, estudios de casos, instrumentos, etc. de manera que se obtengan datos de elementos palpables y observables, la observación de momentos se refiere a la recolección de datos efectuada por parte del investigador y, la observación de conductas en el campo, se refiere a la recolección de datos de los diferentes universos que inciden en la investigación.

Un tipo de observación es la participante, “que exige la inserción del investigador en el universo y otra es la que se recoge mediante la encuesta survey, la cual adopta varias modalidades: cuestionario, entrevista, escalas estimativas, encuestas.” (Saavedra, 2001: 39) Los instrumentos utilizados para la observación son: ficha técnica, bitácora, lista de control, registro y diario de campo. Pueden también realizarse observaciones diversas que ayuden a la recolección de datos relacionados de manera directa con la investigación.

#### **4.1.3.5 Técnica de análisis de contenido.**

Esta técnica de investigación “...identifica y describe, de una manera objetiva y sistemática, las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de

obtener conclusiones sobre las propiedades no lingüísticas de las personas y los agregados sociales” (Saavedra, 2001: 40), es decir que interpreta y desglosa documentos oficiales de consulta que faciliten el proceso de investigación, el objeto u objetos de análisis pueden ser los siguiente: texto escrito (revistas, lemas publicitarios, carteles, diarios, libros, discurso, expedientes, textos en general, etc.) expresiones no escritas como (emisiones de televisión y radio, películas cinematográficas, fotografías, etc.). Los propósitos específicos del análisis son: describir tendencias observables sobre una variable en específico, comprobar niveles de comunicación o actuación sobre un fenómeno particular, confrontar el contenido y los objetivos, ayudar a otras operaciones de investigación, etc.

#### **4.2 Proceso y resultados de la investigación.**

En este apartado se presentan los pasos que se siguieron para llevar a cabo la investigación y algunos indicadores de datos obtenidos o indagados durante su elaboración que así mismo se desarrollaran en un apartado posterior.

##### **4.2.1 Observación, pasos y datos obtenidos.**

Para la presente investigación, los tipos de observación que se utilizaron son los siguiente: Observación participativa, observación documental, observación de conductas y observaciones diversas: en la primera el investigador forma parte del universo de investigación y en este caso la información obtenida se asentó en un diario de campo, en la segunda se analizaron algunos instrumentos de evaluación utilizados en la institución objeto de análisis y dichos datos se fotocopiaron y analizaron por medio de un comparativo entre un cuestionario

aplicado y algunos datos teóricos fundamentados y desarrollados en subtemas siguientes, en la tercera forma de observación, (de conductas), se destaca el desempeño de los docentes y los alumnos con DIL, así como las características físicas de los niños sin procurar participación alguna en el proceso de enseñanza aprendizaje y se asentó en una hoja de registro, finalmente, en las observaciones diversas se señalan las condiciones de la estructura física del inmueble en el que se atiende a niños con DIL en el Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo.

Tomando en cuenta que la presente investigación contiene tanto observación participativa como observación documental y de conductas, entre otras, los datos para el desarrollo de este punto se han organizado de manera que se puntualicen detalladamente los pasos desde la autorización de la escuela observada en cuestión hasta el registro del proceso observado.

Primeramente se determinó una posible escuela para hacer la investigación de campo, tomando en cuenta que el trabajo de investigación está dirigido a niños con DIL, así pues se consideró pertinente realizar el trabajo de campo en el Centro de Educación Especial de Arroyo del Páramo que se ubica en la colonia de Arroyo del Páramo como su nombre lo indica. Una vez seleccionada la institución, se asistió a ella para buscar la autorización de los directivos del plantel respecto a la investigación que se estaba llevando a cabo, a lo cual la respuesta fue favorable y se permitió realizar la investigación sin mayores cuestionamientos.

Una vez dada la autorización de la escuela se asignó un grupo de observación correspondiente a niños con Deficiencia Mental Leve, después de ser asignado el grupo, se realizó la primer entrevista con la profesora de este, entrevista en la cual se pusieron en claro algunos puntos como son el que la política de la escuela es que la observación e investigación sean de tipo participativo así como los horarios en los que se podía observar. En este caso la maestra aclaró que maneja 4 horarios a la semana con cuatro subgrupos de niños diferentes, uno de los grupos asiste los lunes y jueves de 9:00am a 10:00am, un segundo grupo asiste esos mismos días de 11:00am a 12:00pm y con esos mismos horarios pero los martes y viernes asisten dos grupos más, de manera que se atienden cuatro subgrupos en diferentes horarios por una misma maestra especial. Inicialmente se acordó que la asistencia para la observación sería los días jueves de 9:00am a 10:00am, posteriormente la observación varió en horarios a fin de observar el trabajo con el mayor número de niños posibles del grupo asignado.

Ya establecido el horario de investigación se pasó a la observación como tal y al registro de datos, el registro de datos se hizo en un diario de campo con el formato establecido,(anexo 3) y en hojas de registro en las que se asentaron otro tipo de observaciones registradas en visitas a la docente observada y en las cuales no se participaba, (anexos 4 y 6), en el diario de campo se describe la metodología utilizada en el tratamiento dado a los niños con DIL atendidos en la escuela antes mencionada, la forma de evaluación y los instrumentos utilizados para ello, en las hojas de registro se puntualizan algunos datos significativos que

sucedían en días en que no correspondía la observación, a fin de lograr también una observación no participativa.

En la observación documental se observan los instrumentos de evaluación utilizados a la luz de lo que se arroja en un cuestionario aplicado, datos que se desarrollarán y explicarán a detalle en el apartado de información obtenida y análisis, así mismo se observa el expediente de uno de los niños que asiste a esa institución y este se presenta fotocopiado al igual que los instrumentos de evaluación en el anexo 5. Otro tipo de observación realizada para el presente trabajo es la correspondiente a observaciones diversas, las cuales, en hojas de registro presentan detalladamente las características del inmueble con que se atiende a los alumnos de la institución antes referida. (Anexo 6).

#### **4.2.2 Entrevista, pasos y datos indagados.**

En el caso de la entrevista, la que se puso en práctica es la entrevista dirigida, esta entrevista se llevó a cabo en el intermedio de entrada y salida de un grupo y otro, en esta entrevista se permitió a la maestra explicar los puntos en cuestión que resultaran de mayor importancia para la investigación.

Primeramente se abordó a la maestra y se le cuestionó sobre los requisitos de ingreso para los niños que asisten a esa institución, así como el porqué y como se hace para clasificar a los niños con DIL y se dejó que la maestra expresara sus opiniones de manera totalmente incuestionada y sólo se tomó nota de ello, datos que se encuentran referidos en el anexo 1.

#### **4.2.3 Cuestionario, pasos y datos indagados.**

Para realizar el cuestionario primeramente se llevó a cabo una investigación documental sobre los puntos u opciones que cada reactivo puede tener y se comparó con los objetivos y preguntas de investigación propuestas en el proyecto del presente trabajo de tesis, a fin de que se seleccionaran los reactivos de la manera más acertada. Una vez concluido el cuestionario, se pasó a revisión por asesores metodológicos y en la materia y se hicieron las correcciones pertinentes.

Para aplicar el cuestionario primeramente se preguntó a la maestra sobre su disponibilidad para contestarlo y como su respuesta fue positiva se acordó una fecha para su aplicación, se respetó y se aplicó..

El cuestionario fue de tipo dirigido con 12 reactivos pues se centra en experiencias determinadas y precisa los puntos a abordar derivados del problema de investigación y las hipótesis, así mismo permite expresar con facilidad razones o motivos en cada cuestión, pues quien contesta debe ser especializado en el tema, en este caso, la maestra de grupo especial que atiende a niños con DIL.

Los reactivos del cuestionario se basan en los siguientes puntos: estrategias diagnósticas utilizadas, cantidad de niños atendidos, metodología utilizada en el tratamiento de niños con DIL, alternativas más eficaces, tipo de actividades realizadas por los niños, principales problemáticas que presentan los



niños, la integración educativa y el rendimiento educativo de los niños en la escuela regular y las bases teóricas del tratamiento. Ver anexo 2

Al aplicar este cuestionario, quedaron algunos puntos no muy claros, para lo cual se realizó un segundo cuestionario de sólo 5 reactivos que también corresponden al tipo dirigido. Ambos cuestionarios aplicados se encuentran en el apartado de anexos.

### **4.3 Información obtenida y análisis.**

En este apartado se plasmará y analizará la información obtenida en la investigación de campo en contraste con la información documental disponible.

#### **4.3.1 El niño con DIL ¿cómo es?**

Con respecto al niño con Discapacidad Intelectual Leve, se obtuvieron datos de suma importancia, expresados tanto en el marco teórico como en el diario de campo u observación.

Primeramente vale la pena destacar que hasta este momento se puede fácilmente deducir que los problemas de aprendizaje son el producto de varios factores que deterioran o no permiten el desarrollo sano de la adquisición del aprendizaje cognoscitivo, de manera que el término problemas de aprendizaje hace referencia a una categoría genérica de quienes presentan este insano desarrollo y, al hablar de DIL nos referimos entonces a una categoría específica de los problemas de aprendizaje con causal definida.

De acuerdo con los libros, se puede recordar que el niño con DIL es aquel que presenta dificultades para cumplir con las demandas educativas que le corresponden. En el primer capítulo se aclara que el término de DIL se usa para definir a quienes presentan “perturbaciones en habilidades humanas, como la comunicación simbólica, el lenguaje, la lectura, la escritura o los cálculos matemáticos” (Quiros, Scharger, 1998: 40), esto se puede observar también en la realidad, por ejemplo, (...la maestra Jani indica a Diego que le diga de qué color

es la tarjeta que se encuentra pegada en el pizarrón, a lo cual el niño responde equivocadamente y *con gran dificultad para expresarse* – café, y la maestra asegura al investigador, son problemas de lenguaje y de simbolización 9/03/06) sin embargo el término de DIL hace referencia a “quienes están deficientes mentales por su dificultad para satisfacer las demandas de un ambiente en particular pero que *no tienen ninguna patología biológica observable*”. (Gómez palacio, 2002: 40).

En la institución donde se llevó a cabo la investigación, en específico en el grupo de observación de los lunes y jueves de 9:00am a 10:00am se observan, el día 9/03/06 a tres niños dentro de la sesión grupal programada, - *cabe mencionar que en la institución fue solicitado no utilizar los nombres reales de los niños por cuestiones de respeto y seguridad* - de los cuales una niña de nombre Mónica, de cuerpo robusto (muestra su dinero y afirma con suma dificultad, que es para comprar una morisqueta, al tiempo que sale corriendo del salón de clases para buscar lo que desea 9/03/06) al final de la clase se pregunta a la maestra sobre ese caso en particular y ella responde que es comedora compulsiva, otro niño, Diego, con marcadas características Down y un tercer niño, José, quien presenta un habla relativamente clara pero gangosa, no enfoca la vista cuando se dirigen a él, presenta movimientos estereotipados hacia delante y hacia atrás desde la cadera hasta la cabeza y con la vista hacia abajo, conforman uno de los grupos de atención para niños con DIL Ver anexo 4.

(Jani, la maestra, pregunta a José que cómo le fue en la escuela, a lo cual José no responde y sólo se balancea hacia delante y hacia atrás mirando al piso 9/03/06), el punto aquí sería que si la DIL es, como ya se mencionó, una clasificación para quienes no presentan patologías observables, entonces ¿bajo qué perspectiva se determina la clasificación de los niños con DIL en esta institución de educación especial? correspondería, probablemente, a Discapacidad Intelectual Severa o Profunda, sin embargo el análisis o evaluación inicial que se hace a los niños, es decir el procedimiento que se sigue se analizará en un apartado especial para ello.

Pero, ¿cómo es el niño con DIL?, es distraído (la maestra Jani dice a Mónica que realice su trabajo y deje de estar inquietando a sus demás compañeros 9/03/06) durante todas las sesiones observadas se puede notar que una de las principales características del grupo en general es la marcada distracción o atención dispersa de los niños, pues en toda ocasión se requiere que se guíe al niño, incluso tomándolo de la mano y enfocando su vista hacia lo que le corresponde hacer y aún así, en ocasiones, sólo se logra enfocar la cara pero la vista no (la maestra Jani Toma la mano de Diego y la guía para que remarque las líneas de los globos que le dibujó en el cuaderno, Diego está atento a un reloj que se encuentra en el salón y la maestra gira su cabeza hacia el cuaderno pero Diego, con dificultad, continúa mirando el reloj, Jani pasa su mano delante de los ojos de Diego hasta que capta su atención, Diego la mira y emite un gemido y señala el reloj, la maestra contesta, ya lo vi, pero hay que trabajar 9/03/06).

El niño con DIL presenta una motricidad gruesa poco controlada y torpe, pues como ya se mencionó “cuando la corteza cerebral está dedicada forzosamente a mantener la postura, es evidente que disminuyen o fallan las actividades motrices coordinadas intencionales o las acciones mentales” (Quiros, Scharger, 1998: 30) (la maestra solicita a los niños que cojan la silla en la que están sentados y la lleven al patio para leer un cuento, Diego y Mónica, con dificultad cogen su silla para llevarla al patio y en el trayecto Mónica tropieza con la misma silla y la maestra la sostiene para que no caiga al suelo, llegan al patio y les pide que acomoden su silla y Diego, atora una pata de la silla en el piso del patio y se descontrola y la maestra lo sostiene, Diego, mirando hacia la calle no se percata de que la maestra le acomoda la silla para que se siente 9/03/06),

El equilibrio, es uno de los elementos necesarios más útiles para el uso de objetos, tales como sillas y mesa, así como para el uso de objetos de mayor dificultad como tijeras, lápices, etc. el equilibrio, de acuerdo con Scharger y Quiros, induce a desarrollar y utilizar la creatividad, de manera que el sujeto se desarrolle hacia la potencialidad corporal, sin embargo, puesto que este tipo de niños presentan torpeza en la motricidad gruesa, sus elementos neurológicos, como son medula espinal, tallo encefálico, cerebelo y cerebro, están ocupados en buscar una postura y equilibrio adecuados que se asienten como precedente o base para iniciar con el aprendizaje requerido y poder trasladar a sistemas automáticos las actividades motoras.

En el caso de los niños observados y, probablemente de los demás niños que presentan esta y otras problemáticas, requieren de encomio y apapacho pues desde que llegan a la institución, antes de que inicien las clases, se arrojan con gran fuerza y peso ante los brazos de los docentes que colaboran con ellos y muestran cariño de formas incluso incontroladas pues besan con tal fuerza que llegan a lastimar físicamente, así mismo algunos niños dejan ver su enojo enérgicamente (mientras Mónica utiliza sus colores para iluminar los globos de su cuaderno, José toma su lápiz para escribir con él, Mónica se da cuenta y rápidamente pide a José su lápiz con gemidos poco diferenciados, José lo aprieta con su mano y Mónica suelta un fuerte golpe contra José y este lo resiste pero no suelta el lápiz 14/03/06) el hecho de que algunos niños pudieran llegar a presentar actitudes agresivas no se maneja en los libros consultados, de manera que esto puede o no depender de las características particulares de cada caso.

El niño con DIL requiere en cualquier caso de que el ambiente en el cual se desarrolle sea el adecuado, el niño con DIL, observa y toca cada cosa que se encuentre frente a él, si conoce su uso en ocasiones puede aplicarlo de manera irreflexiva y si no, lo manipula y juega con él e incluso lo rompe o le da un uso rudimentario. (está comenzando la sesión de hoy y la maestra solicita al investigador que cuide a los niños un minuto mientras ella sale del salón, Mónica se levanta de su silla y camina hacia la mesa de materiales, observa todo y toma unas tijeras y comienza a recortar unas hojas que se encontró ahí, José le dice que deje que son de la maestra y Mónica continua recortando sin siquiera voltear a verlo, Diego ve plastilina en la mesa y la tira al piso y la pisa con fuerza

16/03/06), el ambiente en el que se desarrollan los niños ciertamente es parte del avance que presentan, de manera que resulta de gran importancia las características de este, pues como ya se mencionó, no existen causas pedagógicas de la DIL pero si hay elementos pedagógicos que favorezcan o no el desarrollo de este tipo de niños o con cualquier otro padecimiento que dificulte sus capacidades de aprendizaje.

#### **4.3.2 ¿Cómo es el tratamiento de los niños con DIL?**

El tratamiento se presenta de manera general, y de acuerdo con lo observado, las variaciones son mínimas pues durante varias clases se trabaja lo mismo a fin de que, (según la maestra) quede bien aprendido por los niños, puesto que (los niños con DM requieren mucho de repetición 16/03/06)

De acuerdo con el primer cuestionario aplicado a la maestra Jani, el número de niños que atiende es mayor a 5 y en el reactivo No. 3 se le pregunta si utiliza alguna metodología en especial para atender a este tipo de niños, ella responde que la propuesta educativa especial y que la escuela activa, específicamente el PRONALES que corresponda a las actividades de primer grado de primaria, efectivamente el PRONALES es una propuesta de escuela activa, sin embargo en la práctica, los ejercicios o actividades que los niños realizan son otros, (para iniciar las actividades, Jani les solicita a los niños que le presten su cuaderno, los niños se lo prestan y ella dice al investigador: hoy vamos a trabajar los trazos, al tiempo que dibuja en uno de los cuadernos 3 globos y cada uno de ellos con el hilo diferente, uno recto, otro curvado y otro en sic sac y dice a los niños que

remarquen 3 veces cada hilo de los globos, los niños sólo se le quedan viendo y Jani toma la mano de uno de ellos y le explica qué y cómo debe hacerlo y así lo hace con los 3 niños 9/03/06) pero revisando el fichero de las actividades de PRONALES de primer grado, no se encuentra ninguna actividad como esta.

En el reactivo No. 5 del primer cuestionario aplicado, se pregunta a la maestra qué tipo de actividades realizan los niños y responde que son actividades dirigidas, para las cuales hace uso de ficheros, libros y materiales de PRONALES, lo cierto aquí es que las actividades que los niños realizan son dirigidas pero no de acuerdo con la escuela activa ni la metodología de PRONALES, sin embargo, (la maestra entrega un pedacito de cartulina a cada niño con un círculo impreso y les dice: vamos a colorear el círculo y para que se vea más bonito, derretiremos la cera con unas velas y la escurriremos en la cartulina), las actividades que los niños realizan no son de PRONALES, tampoco corresponden a algún enfoque de escuela activa, por ejemplo: (a ver Ricardo (grupo de los lunes y miércoles de 11:00am a 12:00pm) dime tu nombre completo, el niño se lo dice y la maestra lo anota en el cuaderno separando en columnas los dos nombres y los dos apellidos y le pide: cópialos hacia abajo hasta llenar la hoja 23/03/06), como se puede observar, los lineamientos que se siguen tienen un corte clásico o de escuela tradicional, por lo menos en este ejercicio, esto, puesto que básicamente los materiales que utilizan son el cuaderno y el lápiz en actividades ciertamente dirigidas, pero ni siquiera parecidas a la escuela activa o al manejo de materiales concretos como afirma la maestra en el reactivo No. 5 del primer cuestionario.



Dentro de la misma atención que se da a los niños con DIL, se trabaja la lectura de la siguiente manera: (una vez acomodadas las sillas en el patio, la maestra saca un libro de dibujos animados y les dice a los niños: ¡sorpresa! hoy vamos a leer un libro ¿les gusta leer? a lo que los niños responden que si, ella abre el libro y les dice: la historia trata de una familia de cocodrilos que iban a nadar a un lago, lee un par de párrafos y después les pregunta ¿en dónde están los cocodrilos? Al tiempo que les muestra la imagen y José señala dónde se encuentran y dice ella; si pero ¿qué es aquí? un lago contesta José y Mónica emite un gemido, al parecer, en conformidad con lo que José contestó 9/03/06) y así sucesivamente ella preguntaba a los niños y estos respondían según entendían pero ya sin que la maestra leyera más párrafos hasta finalizar la sesión del día.

Del mismo modo, durante el tiempo de observación lo que se trabajó fue lo siguiente: copia de sílabas derivadas de las vocales, colorear las frutas según el color que son, unir dibujos sin tocar las orillas del canalito que las une, colage de colores, entre otras, etc.

Otra parte del tratamiento consiste en la terapia de lenguaje: la cual se lleva a cabo de la siguiente manera: una terapeuta de lenguaje trabaja por horarios con cada uno de los grupos establecidos, la terapia se lleva a cabo mediante juegos de mesa, por ejemplo (la terapeuta de lenguaje, saca un pequeño juego de dominó con figuras de juguetes y reparte cuatro fichas a cada niño y explica: por turnos deben acomodar las fichas según corresponda, las figuras deben ser iguales y se

deben acomodar juntitas 6/04/06) durante el juego la terapeuta se cercioraba de que lo jugaran correctamente y hacía plática a los niños sobre algunos de los juguetes de las tarjetas, pero este ejercicio, lo llevó a cabo, con la finalidad de que los niños aprendan a acomodar las figuras correctamente, pero la pregunta aquí sería si este juego de dominó representa como tal un ejercicio o un elemento de trabajo en la terapia de lenguaje pues, aunque platicó con los niños mientras jugaban, los niños prácticamente permanecieron callados durante la sesión y sin comprender a cabalidad el objetivo del juego de dominó.

Por otra parte el tratamiento o atención pedagógica correspondiente a la propuesta educativa especial, como se menciona en la respuesta No. 3 del cuestionario aplicado a la maestra Jani, presenta alternativas distintas, las cuales, primeramente parten de la psicología genética de J. Piaget, abarcando los estadios o períodos del desarrollo que sus teorías marcan, a saber:

- Primeramente se habla de un estadio sensorio motriz, el cual se presupone al pensamiento como tal y al lenguaje “Tras un período de ejercicios de los reflejos en el que las relaciones del niño están íntimamente unidas a tendencias instintivas como son la nutrición, la reacción simple de defensa, etc., aparecen los primeros hábitos elementales” (Ajuriaguerra J, 1983: 24), de acuerdo con esta cita, se puede observar claramente que el trabajo de inicio acorde con la teoría psicogenética de Piaget, debe comenzar con ejercicios reflejos y de reacción instintiva, es decir, que se debe partir de ejercicios no relacionados directamente con conocimientos seculares sino, como la

propuesta educativa especial lo marca, con cuestiones vivenciales que conecten en cierta modo al alumno con las cuestiones cotidianas de su vida, actividades que han de poner a trabajar en primer lugar su motricidad gruesa, pues la causa de la DIL es finalmente la deficiencia en logros que parten de la motricidad, tales como postura y equilibrio, esquema corporal primario y todo cuanto corresponde a la postura física coordinada por la corteza cerebral, “cuando la corteza cerebral está dedicada forzosamente a mantener la postura, es evidente que disminuyen o fallan las actividades motrices coordinadas intencionales o las acciones mentales” (Quiros, Scharger, 1998: 30), es decir que sin estas habilidades logradas se dificulta entonces el uso de objetos, la diferenciación entre ambas mitades del cuerpo y por lo tanto la capacidad de aprendizajes a niveles más complejos como pueden ser el aprender a diferenciar trazos curvos de trazos rectos o en sic sac como sucedió en la clase del 9/03/06.

Atendiendo a estas necesidades de postura, equilibrio y en general de motricidad gruesa y fina, la propuesta educativa especial propone, de manera inicial, trabajar con cuestiones de aseo personal, manejo de utensilios necesarios para la alimentación, diferenciación temporal entre los alimentos, etc. así mismo continuar con cuestiones de autonomía básica en relación con su persona, el medio físico y social y cuestiones no directamente relacionadas con las actividades escolares, de manera que se cubra, en lo posible, el desarrollo de las habilidades básicas de motricidad y algunos conocimientos básicos de urbanidad

que sienten un precedente de maduración que permita al niño pasar a niveles más complejos de aprendizaje como pueden ser acomodar las palabras donde correspondan o derivar sílabas de las vocales, o crear un reloj con cartulina y números recortados, pues: (se entrega a cada uno de los niños un círculo con espacio para formar un reloj, se les ayuda a recortar números de un periódico y, dirigiendo la mano de cada niño, se le ayuda a pegarlos en el lugar que corresponden, los niños los pegan como consideran, sin razonar el orden de los números, el lugar específico en el que se deben pegar y el lugar que se debe dejar para las manecillas, los maestros les ayudan y corrigen los errores, los niños prestan escasa atención a las indicaciones de los profesores y se distraen con gran facilidad; 22/05/06). Es por esto que uno de los principales requisitos de los planes de atención para niños con DIL es que este por lo menos comprenda los ejercicios que llevará a cabo.

Cierto es que para poder llevar a cabo un plan educativo basado en la psicología genética de Piaget, se debe partir del trabajo de la motricidad gruesa, para lo cual efectivamente se requiere una metodología activa, tal como la maestra afirma en el primer cuestionario que se le aplicó en el reactivo No. 4, sin embargo para poder decir que se trabaja con una propuesta de escuela activa, se requiere mucho más que un salón de tres metros de largo por tres de ancho aprox. y escasos aditamentos en el salón como lo muestra el anexo 6 en donde se especifican las características físicas del inmueble.

Otro aspecto del tratamiento es favorecer el aprendizaje a partir de ambientes naturales y disminuir los aprendizajes artificiales aproximándolos a los naturales, así mismo se propone utilizar varios canales o vías de comunicación a fin de que los niños se apropien más vivencialmente de los conocimientos. En el capítulo 2, se trata también de la utilidad de una metodología incidental para el trabajo de la comunicación y el lenguaje y consiste en lo siguiente: aprovechar el más mínimo interés del alumno para atraer su atención a situaciones específicas y relacionarlas con el entorno en el que se encuentre y por lo tanto reducir, en lo posible, los trabajos de planas de palabras o de sílabas, es decir, considerar la adquisición de escritura no como un proceso de aprendizaje similar a la adquisición de hábitos complejos sino como un “sistema de signos socialmente constituidos” que “tiene un modo de existencia entre los objetos del mundo” (Coll, 1992: 79), lo que implica comenzar enseñando el lenguaje como una forma de comunicación simbólica, útil para las relaciones de una sociedad a la que se pertenece, que de acuerdo a la propuesta educativa especial debe incluir, entonces, la enseñanza básica de normas y señales de tráfico, circulación vial, respeto, etc. así como festejos básicos y en general elementos que permitan al sujeto integrarse, en la medida de lo posible, a la sociedad con las debidas normas de cortesía y desplazamiento, puntos que durante la observación, ni siquiera se mencionaron por parte de la maestra a cargo del grupo.

Finalmente la propuesta educativa especial no habla de una terapia de lenguaje como tal, lo que sí se maneja en el Centro de Educación Especial de Arroyo del Páramo. Esa propuesta educativa especial y metodología de pronales

que se afirma en el cuestionario ponerse en práctica no es real y mucho menos lo es una escuela activa, pues los niños forzosamente requieren ser dirigidos incluso manualmente para poder completar un ejercicio de trazos en el cuaderno y demás actividades que en su mayoría no comprenden.

#### **4.3.3 ¿Cómo se evalúa a los niños con DIL?**

En lo que respecta a la evaluación se analizarán los instrumentos pedagógicos y psicológicos de evaluación que se utilizan para determinar que los niños presentan DIL, así como para determinar el avance que los niños manifiestan después de un determinado tiempo de tratamiento.

Primeramente cabe mencionar que de acuerdo con el cuestionario aplicado a la maestra de grupo en el reactivo No. 3 de la primera parte del cuestionario la evaluación inicial comprende la observación, la entrevista y la evaluación de PALEM, sin embargo, al solicitarle los instrumentos de evaluación, ella especifica: Se parte de una evaluación inicial y tres veces al año se evalúa a los niños con este material.

- Un cuaderno propiedad de la maestra Jani en el que se encuentran distintos ejercicios escritos por ella y explicados brevemente, que consisten en lo siguiente y deben ser contestados en una hoja de papel blanco por los niños.

Dictado de palabras:

Pez

Rana

Conejo

Ganso

Almeja

Gaviota

Cocodrilo

Dictado de un enunciado:

La rana brinca mucho.

Escritura libre tema:

El juego que más te gusta.

- Cuatro tarjetas con un par de muñequitos jugando fut-bool en el que se representan y evalúan los conceptos de arriba, abajo, dentro y fuera.
- Dos tarjetas de suma y resta que el niño analiza y debe anotar la respuesta en su hoja blanca junto con todas las demás.
- Una planilla con unidades decenas y centenas hasta el 900 para evaluar el grado de conocimiento a este respecto.
- Una planilla con 12 sumas de un solo dígito no superior al nueve.
- Una planilla con 6 grupos de conejos y con diversa cantidad de ellos para que el niño determine dónde hay más, menos o cantidades iguales.
- Una planilla con el recorte de cuatro juguetes distintos que el niño debe identificar por nombre y utilidad.
- Una planilla con el recorte de tres figuras geométricas de diferentes colores en la que se debe identificar el nombre de la figura y su color.

Ver anexo 5 apartado (COPIA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN)

\* Cabe mencionar que estos instrumentos son organizados y armados por la maestra y no le son dados por el uso de alguna metodología aplicada en especial y todos estos ejercicios son contestados y evaluados en función de los tipos de escritura: Presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético y así mismo en las divisiones de cada uno de ellos.

Otro instrumento de evaluación consiste en un protocolo primary denominado Ficha de evaluación para Retardados Mentales Entrenables en el que se evalúan cuatro áreas, algunas de ellas subdivididas en actividades concretas, a saber:

- Autoayuda;
  - Comida
  - Movilidad
  - Aseo y lavado
  - Vestido
- Ocupación;
  - Agilidad
  - Destreza
- Socialización
- Comunicación

Ver anexo 5 en el apartado (OBSERVACIÓN DOCUMENTAL, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN)

Este instrumento de evaluación presenta una segunda etapa, (y al igual que los instrumentos antes mencionados, se encuentran en el apartado de anexos) la



cual se aplica una vez tratado el niño en las deficiencias más marcadas o destacadas en la primera parte de este y esta segunda parte de la evaluación funciona de la misma manera, sin embargo las áreas se subdividen en actividades específicas más complejas, tales como:

- Independencia personal;
  - Hábitos en la mesa
  - Desplazamiento
  - Higiene
  - Vestirse
- Ocupación;
  - Agilidad
  - Destreza
- Sociabilidad;
  - Actividades hogareñas
  - Juegos
- Comunicación;
  - Lenguaje
  - Diferencias
  - Trabajo con números
  - Trabajo con lápiz y papel.

Ver anexo 5 en el apartado (OBSERVACIÓN DOCUMENTAL, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN)

La evaluación por medio de este instrumento consiste en observar el desempeño del niño en actividades específicas correspondientes a cada área

antes mencionada y así mismo marcar en una hoja de resultados los logros o deficiencias del niño a fin de determinar el área en la que el niño requiere más apoyo.

Esta evaluación sintetiza en forma gráfica varios aspectos de la personalidad y da una representación visual de ajuste del Retardado Mental Entrenable a los requerimientos de la sociedad.

Una vez evaluado el niño con estos dos instrumentos, el cuaderno de la maestra y la Ficha de evaluación para Retardados Mentales Entrenables, se trabaja con él, pedagógicamente, de acuerdo a lo establecido por la maestra y las tres evaluaciones posteriores echas con el cuaderno de la maestra, las cuales consisten básicamente en lo mismo y sólo se aumenta el grado de dificultad de los dictados y en el caso de la tercera y cuarta evaluación el número de enunciados dictados es de 2 y son más largos. Ver anexo 5 en el apartado (COPIA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN)

Al indagar con la maestra en una entrevista realizada acerca de la forma de evaluación de los niños, ella mencionó claramente que la evaluación era de cuatro tipos distintos, a saber: la pedagógica, la psicológica, la neurológica y la de lenguaje, de las cuales, sólo la neurológica podía asegurar que se trataba de un caso de DIL y la de lenguaje sólo se hace de manera oral, para la pedagógica se utilizan de cajón los elementos antes mencionados y para la psicológica el trabajo incluye las siguientes pruebas:

- Análisis de la figura humana (Koppitz) que permite determinar el Coeficiente Intelectual y la edad mental.
- Análisis de dibujo libre que evalúa la personalidad y las tendencias emocionales.
- Folleto de tareas BETA II – R, que consiste en la resolución de tareas como solución de laberintos que van de menor a mayor dificultad, correspondencia de números con figuras específicas, ejercicios con figuras geométricas que evalúan la comprensión espacial. Ejercicios de cierre de imágenes en los que se debe dibujar la parte que falte a la figura.
- Ejercicios de observación en los que se analizan figuras iguales y desiguales y se clasifican.
- Ejercicios de clasificación de figuras de sentido lógico.
- Cuestionarios que evalúan la conducta humana de acuerdo a la percepción que el niño tiene de sí mismo.

Los elementos de evaluación arriba mencionados son los aplicados en el Centro de Educación Especial Arrollo del Páramo en el departamento de psicología y la realiza una psicóloga clínica trabajadora del plantel y los instrumentos referidos se encuentran fotocopiados en el espacio correspondiente. Ver anexo 5 apartado EXPEDIENTE, (COPIA DE UNO)

Los elementos obtenidos por las evaluaciones: pedagógica, psicológica neurológica y de lenguaje, se reúnen para determinar la problemática específica

que presenta cada niño pero, ¿cómo debería ser la evaluación de acuerdo a los teóricos consultados? Inicialmente se habla de una identificación y una valoración que casi siempre corresponde a la maestra de grupo regular, al momento en el que se da cuenta de que uno de sus alumnos no aprende igual que el común de los niños. En la entrevista aplicada a la maestra se indagó que el único requisito para que un niño pueda entrar a la escuela de educación especial es que esté inscrito en una escuela regular y que presente dificultades en el aprendizaje, es decir que exista una identificación del problema educativo por parte de la maestra. Ver anexo 1 en el punto de Requisitos de Ingreso.

Partiendo de que la maestra regular debe identificar un problema educativo y de que esta valoración debe servir como referencia para la evaluación del niño con DIL, el resultado de la evaluación debería entonces reunirse a partir de la impresión pedagógica, psicológica, médica y de la maestra de educación regular puesto que la mayor parte del tiempo es esta quien trabaja con el niño pues es el requisito de admisión, que estén inscritos en una escuela regular, sin embargo a la maestra regular ni siquiera la mencionaron en la escuela especial, tampoco se habló de que las evaluaciones parciales, las que se realizan durante el año, se complementaran con los avances que los niños presenten o no en su escuela regular y en lo que respecta a las actividades cotidianas que deben ser el inicio del tratamientos según al propuesta educativa especial como se aclara en el segundo capítulo, los padres también juegan un papel importante ya que son estos quienes observan los avances o no de los niños en lo que respecta a actividades

hogareñas cotidianas y juntos procuren un equipo de trabajo y por lo tanto de evaluación para los niños.

Por otra parte la evaluación de las habilidades de motricidad fina y gruesa no hacen ruido en el proceso de tratamiento, por lo menos pedagógica de los niños, es decir; lo que respecta a la postura, el equilibrio y el esquema corporal primario que son el porqué de su discapacidad y la base del tratamiento de la propuesta educativa especial con los principios psicogenéticos de Piaget, la pregunta aquí sería: si esta motricidad se evalúa inicialmente por la maestra, ¿porqué no se trabaja en base a ello?

#### **4.3.4 ¿Qué y cómo es la integración educativa que presentan los niños con DIL?**

En este caso y de acuerdo con los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a la profesora del grupo de DIL (reactivo 7 del anexo 2) de la escuela antes referida, la integración educativa que se procura es de tipo personal, así mismo, en la parte teórica, la integración a la que los programas de educación especial hacen referencia es de tipo personal, básicamente a integrarse funcionalmente en la sociedad como sujetos autosuficientes o socialmente adaptados. Sin embargo, dados los contenidos trabajados en la escuela especial, pudiera pensarse que se procura una integración escolar como tal a los programas académicos pero no es ese el objetivo de la propuesta educativa especial sino el antes mencionado, la integración personal.

Sin embargo a partir de la integración que presentan los niños, el rendimiento académico que se presenta es regular, según cuestionario reactivo 12, pero, por qué agregar este punto, por que si la integración educativa que se persigue es personal y está basada en programas de autosuficiencia personal y normas de urbanidad, sanidad y demás, con base en las experiencias vivenciales, ¿qué se hace en la escuela para procurar este tipo de integración de los niños con DIL? Y además, ¿cómo logran esta integración personal si trabajan básicamente cuestiones académicas?

El identificar los objetos y saber su nombre puede ser un elemento que facilite la integración educativa, así mismo el juntar ocasionalmente a los grupos como se hizo en una ocasión durante el tiempo observado, favorece también el proceso de integración social y también el realizar los festejos comunes como 10 de mayo y 30 de abril, correspondientes al tiempo de observación pero ¿hasta qué punto abarcan la integración educativa y sobre todo personal?

La integración educativa abarca desde la participación del niño con DIL en el grupo escolar regular con las adaptaciones pertinentes hasta lo propuesto por los libros de educación especial, es decir, el aseo personal, el uso correcto de los utensilios de comida, el desplazamiento por el vecindario, los hábitos de cortesía, los conocimientos básicos de circulación vial, las señales de tráfico. Puntos básicos de la integración y sobre todo de la integración personal dentro del contexto social como son los hábitos de cortesía, ni siquiera se mencionan como parte del programa, sólo en el caso de que un niño agrede a otro se reprende al

agresor, así mismo con los conocimientos básicos de circulación vial, las señales de tráfico o el desplazamiento por el vecindario, son temas no incluidos en el tratamiento y por lo tanto no trabajados en el marco de la integración.

Los hábitos de cortesía y en especial de tolerancia, son elementos que no se trabajan y se pudo observar que en particular los niños que presentan DIL tienden a ser agresivos si otros niños invaden su espacio en mayor o menor grado, de manera que se podría trabajar, sino el respeto, si por lo menos la tolerancia como parte de una supuesta escuela activa.

En conclusión la integración que se maneja privilegian labores propiamente educativas como la escritura y el dibujo, sin embargo esta integración resulta deficiente pues se observó que (uno de los niños del otro grupo se levanta de su lugar y Jesús uno de los alumnos de la maestra Jani afirma: maestra este niño se hizo del baño y huele bien feo, el niño al que se refiere tiene una edad promedio de 9 ó 10 años y su maestro dice: háblenle a su mama para que venga a cambiarlo o se lo lleve a su casa 22/05/06), los avances que los niños presentan pudieran ser más si se trabajara con la propuesta psicogenética de educación especial y se aplicara lo más apegado posible a sus lineamientos y sobre todo si se evaluara correctamente a los niños pues si recordamos que un niño con DIL es aquel con dificultades pero que no presenta patologías observables, esperaríamos entonces que a quienes si presentan patologías observables se les aplicara otro tipo de tratamiento. Ver anexo cuatro (OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS, DESCRIPCIÓN FÍSICA DE LOS NIÑOS)

#### **4.4 Conclusión.**

Como conclusión final se puede decir que efectivamente existen alternativas de reeducación psicopedagógica para niños con DIL, las cuales se basan en la teoría Psicogenética de J. Piaget, que parten del desarrollo de la motricidad como se aclara en el primer estadio sensorio motriz y del que se derivan actividades de integración social compiladas en una propuesta de educación especial y complementadas con la metodología de PRONALES que también parte de supuestos psicogenéticos y que corresponde a una escuela activa, con actividades que finalmente resultan autogestivas y basadas en la experimentación con fenómenos de la vida cotidiana, los cuales aportan elementos necesarios para poner en práctica un tratamiento como plan educativo individual PEI.

El PEI parte de la conjunción de diversas valoraciones como son la escolar, familiar, pedagógica, psicológica y neurológica, que en conjunto buscan insertar al sujeto funcionalmente en las actividades cotidianas que requiera, así mismo enseñarle a ser autosuficiente como base de su integración social, lo que le permitirá alcanzar un nivel de maduración mínimo requerido para que sus habilidades mentales puedan enfocarse posteriormente a cuestiones de aprendizaje secular propiamente dicho, pues la base de este tratamiento resulta ser que las habilidades mentales del discapacitado mental leve están principalmente enfocadas a mantener una postura y un equilibrio necesarios para la supervivencia del sujeto, razón por la cual en este, decrecen las habilidades de aprendizajes más complejos y es a esto a lo que se llama reeducación psicopedagógica, a



lograr mediante la puesta en práctica de actividades de la vida cotidiana, que el sujeto logre una postura, equilibrio, esquema corporal, motricidad fina y gruesa que le permita avanzar en cuanto a complejidad de aprendizajes y por lo tanto en cuanto a la integración que se persigue con ello.

En cuanto a *las alternativas* teóricas se refiere, evidentemente hay tratamientos y formas de trabajo, sin embargo, el Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo, presenta un tratamiento deficiente en cuanto a lo que la propuesta de educación especial asienta y que suponen poner en práctica, la base psicogenética que parte del desarrollo de la motricidad, no es punto clave de su tratamiento aún cuando si sea un punto clave en la problemática de los niños, se privilegian actividades de escritura y no se trabaja lo referente a la vida cotidiana, urbanismo, cortesía, autosuficiencia, etc. como se aclara por áreas en la propuesta educativa especial, sin embargo aquí cabría preguntarse ¿para qué evaluar actividades de independencia personal, hábitos alimenticios, actividades hogareñas, higiene, etc. si no se trabaja en función de ellas y mucho menos en función de los resultados obtenidos o deficiencias que los niños presenten?

En cuanto a *la valoración* que se hace, los instrumentos de evaluación pueden ser los adecuados, por lo menos la Ficha de evaluación para Retardados Mentales Entrenables y las pruebas psicológicas, sin embargo, resultan carentes pues no se incluyen las impresiones de la escuela regular o registros constantes de esta a pesar de ser un requisito para ingresar a la escuela de educación especial.

*El diagnóstico* es de escasa confiabilidad pues los niños con características Down están clasificados como niños con Deficiencia Mental Leve DM- lo que corresponde a DIL y esto por si sólo resulta equivocado pues, como se mencionó en el primer capítulo en las causas neurológicas, el término de DIL se emplea para referirse a aquellos sujetos con dificultades para cumplir con las demandas sociales correspondientes a su edad física pero que no presentan patologías biológicas observables y en la clasificación de Discapacidades severas o profundas se especifican los niños con características Down, Autistas, etc. de manera que las características Down son patologías biológicas observables a simple vista por lo que se deduce fácilmente que su discapacidad viene a ser consecuencia de un problema mayor que es el Síndrome Down y no un problema de DIL que cause los problemas de aprendizaje que presente, en conclusión, el diagnóstico es erróneo o si no por lo menos si lo es la clasificación y el acomodo de los niños y esto es un elemento importante para su tratamiento, el estar organizados en grupos homogéneos y, en este caso, los grupos son heterogéneos pues también hay niños que presentan marcadas características autistas, lo que también pudiera dejarlos fuera de la clasificación de DIL y así mismo hay, por lo menos dos niños que si presentan características de DIL, uno de ellos características claras y la otra con algunas patologías neurológicas como el ser comedora compulsiva pero que aún así puede calificarse como discapacitada intelectual probablemente leve.

Finalmente en lo que respecta a la integración, esta va implícita al ser requisito para ingresar a la escuela especial, el estar inscrito en la escuela regular, sin embargo los objetivos son mayores a las metas logradas puesto que sólo algunos de los aspectos de la integración educativa se trabajan y otros se olvidan casi por completo.

En cuanto a alternativas educativas se refiere el Centro de Educación Especial de Arroyo del Páramo no representa una opción eficiente para el trabajo con este tipo de niños a saber con DIL dados los elementos antes mencionados.

Por último es preciso puntualizar los resultados de la investigación de manera que se puedan corroborar con los lineamientos o principios guías de la investigación, como son: los objetivos: general y particulares y las preguntas de investigación, para lo cual se citan textualmente:

Objetivo general:

- ❖ Evaluar la o las diferentes alternativas educativas para niños con DIL, así como los objetivos de cada una de ellas;

Con respecto a las alternativas, en este caso se encontró una sola que se denomina Propuesta Educativa Especial, la cual se encuentra sustentada en la teoría psicogenética de Piaget y las actividades suscritas de PRONALES, esta Propuesta Educativa Especial presenta algunas características específicas que anteriormente han sido desarrolladas pero que en este caso sólo se puntualizarán:

- Los alumnos deberán estar organizados o clasificados de acuerdo al grado de retraso mental, esto es, obviamente, de acuerdo con el programa psicogenético.
- La base del programa debe ser el trabajo de la motricidad gruesa y el equilibrio, a fin de permitir que otros niveles de conocimiento se vean favorecidos y se pueda observar un buen uso de la motricidad fina, lo que ha de permitir la adquisición de nuevos niveles de conocimiento.

Ambos puntos presentados deben llevarse a la práctica desde una perspectiva de integración del sujeto con su medio ambiente, por lo que se ha dividido y subdividido de la siguiente manera:

- Especifica objetivos correspondiente al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, de los cuales se destaca que: se ha de procurar que el alumno se comporte de acuerdo a los hábitos de salud e higiene corporal convencionales, se precisa que el alumno conviva y resuelva en la medida de lo posible, problemas de la vida cotidiana y buscar que el alumno interprete y exprese conceptos del entorno sociocultural en el que se desarrolla.
- Con respecto al área de Literatura, se priorizan los objetivos o contenidos que hagan referencia a la adquisición de la lecto – escritura y en particular a la comprensión – expresión oral, primeramente.
- Para el área de matemáticas se prioriza reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales del cálculo.

En lo que respecta a la metodología, los puntos destacados son los siguientes:

- Motivar partiendo de los intereses de los alumnos.
- Hacer llegar la información por más de un canal, es decir, utilizar la mayor cantidad de sentidos posible.
- Procurar que los aprendizajes se efectúen en los contextos más naturales.
- Una metodología de carácter incidental, apropiada para la intervención en el área de lenguaje y comunicación para el desarrollo y empleo de la lengua funcional y de la expresión de intenciones comunicativas.
- Exponer al alumno ante modelos que realizan los comportamientos solicitados o explicados a ellos en clase, es decir, ejemplificar lo explicado y su aplicación en la vida cotidiana.
- Proporcionar una estrategia que pueda ser útil en diferentes momentos para resolver diferentes situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
- Procurar que el alumno elija la solución correcta ante problemas de la vida cotidiana cuando este tiene más de una opción.

Así mismo esta propuesta se subdivide en la contención de temas referentes a la integración social, tales como:

- El ser humano y la salud, la alimentación, el uso de los utensilios, etc.
- Lo referente a la población y las actividades humanas, profesiones, hábitos de cortesía, etc.
- Los medios de información.
- Las normas y señales de tráfico.
- Las fiestas básicas, etc.

Sustentan una valoración y tratamiento logrados a partir de un trabajo conjunto entre: familia, docentes normales, docentes de atención especial, psicólogos y neurólogos.

En esta propuesta se favorece particularmente la elaboración y trabajo a partir de un PEI como elemento principal del tratamiento a impartir a los niños con DIL.

Objetivos particulares:

1. Definir lo que significa la DIL

La DIL significa o hace referencia a sujetos que presentan dificultades en el aprendizaje debido a que diversos componentes cerebrales no pueden pasar a sistemas automáticos lo referente a la postura y el equilibrio y que por esta razón sus capacidades se ven afectadas pues se priorizan aspectos de esquema corporal, postura etc. pero que no presentan ninguna patología biológica observable o retraso mental determinado por coeficientes.

2. Definir los elementos teóricos de reeducación psicopedagógica aplicados en niños con discapacidad intelectual leve.

En este caso los elementos teóricos de la reeducación psicopedagógica básica son los siguientes:

De acuerdo a la propuesta de PRONALES y con base en la teoría psicogenética de Piaget;

- Organizar y evaluar correctamente a los sujetos que han de recibir un tratamiento especial
- Procurar un eficaz desarrollo de la motricidad gruesa y todo lo referente a la postura y el equilibrio como base de la adquisición de conocimientos posteriores.
- Buscar que los aprendizajes tengan el mayor acercamiento posible a las situaciones reales de la vida cotidiana.
- Mediante una metodología activa procurar el mayor uso posible de los sentidos en el momento en el que los niños adquieren un conocimiento.

3. Definir las expectativas a las que se hace referencia al procurar una integración educativa.

Al procurar una integración educativa, no se pretende que los niños se integren a los contenidos curriculares de la escuela regular y que lleguen a adquirir todos esos conocimientos, sino que los niños puedan interactuar con el medio lo más que sea posible, que los niños aprendan las debidas normas de urbanidad y respeto, que aprendan a valerse por sí mismos y que en la medida de lo posible satisfagan sus propias necesidades a fin de que su participación con respecto al ambiente que le rodea resulte lo más natural que se pueda y si resulta factible que adquiera algunos conocimientos seculares que le ayuden a interactuar mejor, en el aspecto simbólico, con su entorno social en el que el niño se desenvuelve.

4. Conocer los elementos básicos que se trabajan en niños con discapacidad intelectual para lograr la mayor integración posible de estos con respecto a las condiciones educativas comunes.

Los elementos básicos de trabajo son:

- Un correcto aseo personal.
- Un correcto uso de los cubiertos y de los alimentos a las diferentes oras de comida.
- Un buen manejo del entorno físico en el que el sujeto se desenvuelve.
- Un buen desplazamiento por el entorno escolar.
- Manifestar hábitos de cortesía.
- Conocer los tipos y medios de comunicación.
- Adquirir los conocimientos básicos de la circulación vial y las señales de tráfico.
- Procurar actitudes de respeto.
- Integración a fiestas básicas.
- Hacer hincapié en la importancia de la vacunación, etc. todo esto a fin de lograr principalmente, una integración personal con la mayor calidad posible.

5. Conocer la o las alternativas más adecuadas de trabajo en niños con DIL mediante una evaluación a la práctica reeducativa deL Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo.

A este respecto resulta sencillo determinar que la propuesta educativa especial, con su base psicogenética, su principio del desarrollo de la motricidad y su interés por buscar una reeducación lo más adecuada posible a la integración social, con un diagnóstico conjunto por diversas disciplinas y valoraciones, aunado



a una escuela activa que integra el mayor número de canales de adquisición posibles del aprendizaje, resulta la más adecuada al tratamiento inicial del problema, a saber, que niveles de acción que habrían de haberse pasado a funciones automáticas de acción, no se hayan completado de manera “normal” y por tanto a falta de una postura y equilibrio satisfactorio se decremente la posibilidad de adquisiciones o construcciones neuronales superiores.

A este mismo respecto se puede destacar que una metodología como la que se utiliza en la escuela especial Arroyo del Páramo, resulta deficiente pues desde la valoración que reciben los niños está equivocada, además de que las actividades que los niños realizan no satisfacen sus necesidades pues se priorizan los aprendizajes seculares y se decrece en sumo grado el trabajo motriz, sobre todo el que ha de partir de la motricidad gruesa hacia más complejas adquisiciones.

6. Conocer las características educativas que el Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo brinda respecto a la atención de niños con DIL

Las características que este Centro de Educación Especial brinda son las siguientes:

- ▶ Una evaluación pedagógica respecto a habilidades de la vida cotidiana y desarrollo motriz y una evaluación de acuerdo a los avances en lecto-escritura de acuerdo a los niveles silábico, Presilábico, etc.

- ▶ Una evaluación psicológica donde se evalúan las habilidades, los rasgos de personalidad y los niveles de maduración entre otros.
- ▶ Una evaluación de lenguaje que no tiene registro escrito.
- ▶ Una metodología repetitiva, dirigida e incomprensible para la mayoría de los niños.
- ▶ Una clasificación equivocada de los niños y
- ▶ Una infraestructura ni siquiera parecida a la de una escuela principalmente.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la mejor alternativa educativa para el tratamiento de niños con DIL?

La Propuesta Educativa Especial con base en el desarrollo psicogenético de Piaget y en función de los planes educativos individuales explicado y desarrollado todo en párrafos anteriores.

2. ¿El éxito educativo de los niños con discapacidad intelectual, depende básicamente del uso, empleo y eficacia de los métodos utilizados?

La respuesta a esta pregunta es afirmativa pues a un mal uso, en general, de los métodos utilizados en el trabajo de niños con DIL y de sujetos con cualquier dificultad, generan un muy deficiente avance con respecto al punto de partida del problema, sobre todo en este caso.

Cuando no se indagan las causales de origen del problema o no se atacan de manera directa los tratamientos se brincan fases fundamentales para el logro de los objetivos de manera que, el poco o mucho avance que los alumnos logren sí se ve afectado por el servicio que el especialista le brinde, esto sin tomar en cuenta que el alumno por sí sólo presenta ya deficiencias o dificultades de acuerdo a lo esperado como “normal” y cabe destacar que un mal uso de métodos, técnicas, instrumentos y demás, no sólo afecta el avance de los alumnos discapacitados sino de cualquier niño o adulto que no reciba una enseñanza conjunta adecuada.

3. ¿El niño con DIL cuenta con mínimas habilidades para su desarrollo educativo?

No, los niños con DIL cuentan con las mismas habilidades para su desarrollo educativo, el problema aquí radica en que este tipo de niños no logran pasar elementos de postura, equilibrio y motricidad gruesa a niveles automáticos y su cerebro, médula espinal, etc. se ven obligados a atender primordialmente estas deficiencias y por tanto descuidan lo referente a la adquisición de conocimientos más complejos pero no hay incapacidad para adquirirlos.

4. ¿Existe la posibilidad de que un niño con DIL se integre al campo educativo común?

Si, tal vez no con las exigencias educativas comunes en cuanto a razonamiento se refiere, pero si en lo que respecta a una integración social con las conocidas normas de urbanidad, aseo, higiene, respeto, vialidad, alimentación,

salud, etc. que a final de cuentas es lo que se persigue con la integración, lograr insertar al sujeto en la sociedad de una manera funcional y adecuada a sus capacidades.

Finalmente se puede decir que en la ciudad de Uruapan Michoacán, lugar donde fue realizada la investigación, no se cuenta con diversas opciones para el trabajo de niños con DIL. Sólo por mencionar, existe una institución en la colonia Zumpimito, pero esta institución atiende a niños que presenten discapacidades intelectuales más severas que la DIL, así como patologías propiamente clasificadas que como consecuencia traen diferentes discapacidades de aprendizaje, existe también otra en el fraccionamiento El Mirador y una más en la colonia La Mora, todas ellas en la ciudad de Uruapan Michoacán, sin embargo, al parecer cada una de ellas atiende diversos problemas por lo que se reducen las opciones de tratamiento para diversos padecimientos y, en este caso, la institución analizada respecto a sus servicios Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo no responde ni satisface las necesidades de los sujetos que a ella acuden.

Desde una mala evaluación y clasificación, una metodología ni siquiera similar a la escuela activa o al PRONALES, con una base no psicogenética y enfocada a la repetición de conocimientos seculares no razonados y de poco o nada de interés para los niños que equivocadamente son evaluados como Discapacitados Intelectuales Leves, esto, aunado a una infraestructura carente de elementos de escuela activa y un tratamiento que lejos de especificarse de

acuerdo a las necesidades de cada niño se generaliza, incluso con diferentes problemáticas como son, niños Down, Discapacitados intelectuales y con conductas autistas, entre otros, y la falta de claridad, en este caso, de la docente a cargo del grupo en cuestión respecto a la metodología seguida y las características de ella, revela la incompetencia que por lo menos dicha institución representa para satisfacer las demandas y/o necesidades de la población. Carencias que se pueden corroborar con los datos anexos en el apartado correspondiente, y que darán gran sustento a los resultados de la investigación, tales como:

- Entrevista a la docente encargada del grupo de DIL (Registro).
- Cuestionarios (12 reactivos y 5 complementarios).
- Ejemplar de Diario de Campo (Registro de una sesión).
- Observación de conductas (Registro de conductas y descripción física de los niños).
- Observación documental (Fotocopias de: Expediente e instrumentos de evaluación).
- Observaciones diversas (Registro de las características físicas del inmueble).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Ajuriaguerra J. (1983)

Manual de Psiquiatría Infantil.

MASSON: Barcelona

- Celedonio Castanedo (2002)

Educación Especial Evaluación e Intervención

EDITORIAL CCS: México

- Cesar Coll (1992)

Psicología genética y aprendizajes escolares

Siglo Veintiuno Editores, S. A. México

- Compilación educativa (2001)

Supuestos prácticos en Educación Especial.

CISS PRAXIS EDUCACIÓN: México

- Gómez Palacio Margarita (2002)

La educación especial

Fondo de cultura económica: México

- Gómez Palacio Margarita (1999)

PRONALES enfoque y programa

SEP Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: México

- Gómez Palacio Margarita (1999)

Fichero Actividades Didácticas Matemáticas. Primer grado

SEP Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: México

- Gómez Palacio Margarita (1999)

Fichero Actividades Didácticas Español. Primer grado

SEP Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: México

- McGraw-Hill (1985)

Diccionario enciclopédico de las ciencias médicas Cuarta edición tomos 1-5

McGraw-Hill: México

- Myers (1994)

Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje

LIMUSA, Noriega Editores: México

- Quiros, Schrager (1998)

Fundamentos Neuropsicológicos de las Discapacidades del Aprendizaje

Editorial Médica panamericana: México

- Schrager Orlando (1999)

Manual de Incapacidades Motoras de Origen Cerebral

Editorial médica Panamericana: México

## **ANEXO 1**

### **ENTREVISTA (No estructurada)**

Fecha: 23 de Marzo de 2006

Lugar: Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo

Entrevistador: Lesly Cano Canela

Objetivo: Recolectar datos sobre las alternativas pedagógicas de atención a niños con Discapacidad Intelectual Leve.

Temática y datos obtenidos:

▶ Horarios de clase:

- Los horarios de clase se alternan entre diversos grupos de atención y a cada uno de los grupos se les da un total de 2 horas de atención pedagógica a la semana y la demás atención varía en los horarios, es decir dos días a la semana una hora cada día y los grupos de niños están organizados de acuerdo a las necesidades que presenten cada uno de ellos.

▶ Instrumentos y métodos de trabajo

- Los instrumentos de trabajo corresponden a la escuela activa, por ello se trabaja con materiales que los niños puedan manipular y el método de trabajo se combina entre la escuela activa y el PRONALES, al mismo tiempo que se trabaja con grupos heterogéneos para favorecer la adaptación de los niños con otros de características diferentes.
- Se maneja un método conjunto en el que se trabaja el área del lenguaje, la atención psicológica y la atención pedagógica, además de que los niños cuentan con valoración neurológica.



▶ Problemática de los niños

- La problemática que los niños presentan es muy variada, desde niños que sólo manifiestan la discapacidad mental o su problemática particular, hasta niños que presentan problemas de violación y maltrato, lo que complica la atención que se les da pues hay niños que llegan incluso traumatados.

▶ Requisitos de ingreso

- Para ingresar al Centro de Educación Especial de Arroyo del Páramo el único requisito es que los niños se encuentren inscritos en una escuela regular y que presenten algún problema educativo.

▶ Seguimiento

- El seguimiento que se les da consiste en llevar una secuencia con respecto a los planes y programas que seguimos en la institución y lo que respecta a la escuela regular es responsabilidad de los padres.

▶ Evaluación

- A los niños se les aplica una evaluación inicial para poder determinar a cuál grupo es al que pertenecen y durante el año se les aplican tres evaluaciones periódicas.
- Al ingresar, se les evalúa desde cuatro perspectivas distintas: la pedagógica, la psicológica, la neurológica y la de lenguaje, de las cuales, sólo la neurológica puede asegurar que se trata de un caso de DIL, la evaluación pedagógica se hace con los instrumentos que ya mencioné, la de lenguaje es verbal, la neurológica no nos corresponde hacerla y la psicológica forma parte de su expediente.

▶ Comentarios generales

- Dentro de esta institución procuramos que los niños se adapten en lo posible a su medio ambiente y que tengan una educación igual a la de cualquier niño y para ello hacemos festivales y celebramos todo lo que en la escuela regular se celebra y además tratamos de que los niños se sientan aceptados y apoyados y procuramos mostrarles cariño y tener mucho contacto físico con ellos.

**\*Los datos referidos de la entrevista, fueron los obtenidos de la docente a cargo del grupo con Discapacidad Intelectual Leve del Centro de Educación Especial Arroyo del Páramo.**

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO

#### Dirigido a profesores de niños con DIL

Nombre: Maestra Jany - Grupo con D.M. (Leve)

Objetivo: identificar las alternativas de tratamiento para los niños con Discapacidad Intelectual Leve (DIL)

1.- ¿Qué estrategias diagnósticas utiliza en el trabajo de niños con DIL?

- a) Test psicológicos      b) Observaciones      c) Entrevistas      d) Otros

¿Cuáles? Evaluación PALEM

2.- ¿Qué cantidad de niños con DIL atiende Usted?

- a) 1      b) 2 a 5      c) más de 5

3.- ¿Utiliza alguna metodología en especial para atender a este tipo de niños?

- a) Propuesta      b) Escuela activa      c) Escuela      d) Otros  
educativa especial      tradicional

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

4.- Desde su perspectiva ¿Cuáles son las alternativas más eficaces?

- a) Propuesta      b) Escuela activa      c) Escuela      d) Otros  
educativa especial      tradicional

¿Cuáles? PRONALES

5.- ¿Qué tipo de actividades realizan los niños?

- a) Autogestivas      b) Dirigidas      c) Otras

¿Cuáles? Ficheros, Libros, Material Concreto.

6.- De acuerdo a su experiencia ¿Qué desempeño manifiestan los niños?



## CUESTIONARIO

### Dirigido a profesores de niños con DIL

Nombre: Maestra Jany (Grupo con D.M Leve).

Objetivo: identificar las alternativas de tratamiento para los niños con Discapacidad Intelectual Leve (DIL)

1.- ¿La metodología que usted emplea en el tratamiento de niños con DIL, obedece linealmente a las propuestas didácticas sugeridas?

a) Si

b) No

¿Por qué? Porque depende de cada plan de sesión

2.- ¿Cuáles son las principales áreas de integración que usted trabaja con los niños?

a) Alexias

b) Dislexias

c) Discalculias

d) Otras

¿Cuáles? Trazos, escritura, manualidades, lo que sirva en la escuela

3.- ¿Qué bases teóricas utiliza UD para el trabajo de niños con DIL?

Los ficheros de PRONALES

4.- ¿Cuáles son las características principales de la metodología con la que usted atiende a los niños con DIL?

Las correspondientes a la escuela activa.

5.- ¿Le ha tocado trabajar con algún niño para el que no conozca alternativas de atención?

a) Si

b) No

Describa:

**ANEXO 3  
(OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA)**

**REGISTRO DE DIARIO DE CAMPO**

Fecha: 09 de Marzo de 2006

Lugar: Centro Psicopedagógico Arroyo del Páramo

Observador: Lesly Cano Canela

Objetivo: Hacer un registro anecdótico de las actividades con que se atiende a los niños con Discapacidad Intelectual Leve de la escuela de Educación especial de Arroyo del Páramo.

<b>HORA</b>	<b>REGISTRO</b>
9:00am	Al comenzar la clase, la maestra saluda a los niños diciendo: ¡hola! ¿cómo se la pasaron el fin de semana?, ¿bien? y los niños no contestan y les dice lo siguiente: a partir de hoy, una nueva maestra suya nos estará apoyando en las clases, ella se llama Lesly y quiere aprender junto con nosotros, ¿les parece bien?, los niños, emiten sólo sonidos indefinidos y la maestra presenta a cada uno de los niños con el observador: estos son algunos de los niños con discapacidad intelectual leve que atendemos aquí y se llaman Diego, Mónica y José, señalando a cada uno respectivamente.
9:05am	Para iniciar las actividades, Jani les solicita a los niños que le presten su cuaderno, los niños se lo prestan y ella dice al investigador, hoy vamos a trabajar los trazos, al tiempo que dibuja en uno de los cuadernos 3 globos y cada uno de ellos con el hilo diferente, uno recto, otro curvado y otro en sic sac y dice a los niños que remarquen 3 veces cada hilo de los globos, los niños sólo se le quedan viendo y Jani toma la mano de uno de ellos y le explica qué y cómo debe hacerlo y así hace con los 3 niños. Toma los cuadernos de los otros dos niños y solicita al observador que dibuje 3 globos en

	<p>cada uno como ya lo hizo ella, mientras afirma al observador, a los niños les cuesta trabajo identificar el tipo de trazos y por eso hay que marcar bien la diferencia entre cada uno de ellos, dado que el observador al desconocer su objetivo hace los trazos menos exagerados, el observador los corrige y ella explica a los niños que con un lápiz o color deben seguir las líneas de acuerdo como van.</p>
9:10am	<p>Mientras los niños están con sus cuadernos, uno de ellos voltea hacia el pizarrón y señala una tarjeta que está pegada en este y la maestra afirma al observador que cada semana se trabaja con una tarjeta de un color diferente a fin de que ellos aprendan su nombre. La maestra Jani indica a Diego que le diga de qué color es la tarjeta que se encuentra pegada en el pizarrón, a lo cual el niño responde equivocadamente y con gran dificultad para expresarse – café, y la maestra asegura al investigador, son problemas de lenguaje y de simbolización, al tiempo que José contesta, es doja y la maestra lo felicita diciendo, muy bien, así Diego pronto se la va a aprender.</p>
9:15am	<p>Jani, la maestra, pregunta a José que cómo le fue en la escuela y José no responde y sólo se balancea hacia adelante y hacia atrás mirando al piso.</p> <p>Diego, no sabe que hacer y comienza a rayar la hoja sin objetivo alguno y la maestra solicita al observador que tome la mano del niño y le indique qué es lo que debe hacer, el niño no presta ninguna atención al movimiento que el observador hace con su mano y tampoco a las explicaciones que este le da, el niño mira hacia diversos lados del salón y emite sonidos no definidos, mientras tanto, la maestra ayuda a Mónica a realizar su ejercicio y José se encuentra perdido en el trabajo tras haber concluido con dos de los tres globos dibujados, su mirada está perdida y sin objetivo al tiempo que mueve su tórax de atrás hacia delante y sus manos colocadas entre sus</p>

	<p>piernas apretando el lápiz con que inicialmente trabajaba.</p> <p>Posteriormente la maestra Jani Toma la mano de Diego y la guía para que remarque las líneas de los globos que le dibujó en el cuaderno, Diego está atento a un reloj que se encuentra en el salón y la maestra gira su cabeza hacia el cuaderno, pero Diego, con dificultad, continúa mirando el reloj, Jani pasa su mano delante de los ojos de Diego hasta que capta su atención, Diego la mira y emite un gemido y señala el reloj, la maestra contesta, ya lo vi, pero hay que trabajar.</p>
9:20am	<p>Mónica, mientras tanto, comienza a distraer su atención y la de los demás y la maestra Jani dice a Mónica que realice su trabajo y deje de estar inquietando a sus compañeros y le indica de nuevo qué es lo que tiene que hacer y Mónica muestra su dinero y afirma con suma dificultad, que es para comprar una morisqueta, al tiempo que sale corriendo del salón de clases para buscar lo que desea, la maestra la detiene y le dice que eso lo podrá comprar hasta la hora del recreo y termina de explicarle qué debe hacer y la deja para que trabaje sola, Mónica dirige su mirada hacia el cuaderno de José y toma un color que este tenía sobre la mesa, José sin mirarla de frente le quita el color de la mano a Mónica y esta lo golpea con coraje y este contesta el golpe sin siquiera levantar la cara al tiempo que ambos emiten gemidos y José le dice con dificultad. Es mío y la maestra rápidamente los tranquiliza y le presta a Mónica otro color para que trabaje y le deja a José el suyo. La maestra dice a los niños que se ven feos peleando y que tienen que terminar su trabajo si desean salir al patio.</p>
9.25am	<p>La maestra dice al observador que la espere tantito y se sale del salón, Mónica se levanta de su lugar y toma unas tijeras del mueble de la maestra para recortar su cuaderno y el observador</p>



	<p>intenta quitárselas y Mónica se jalonea, por lo cual el observador la toma de las muñecas con fuerza y controla sus agresiones, Mónica intenta pisar al observador y José le dice: le voy a decir a la maestra que te estas portando mal y se sale en busca de ella, Mónica comienza a llorar y a jalonearse más fuerte a fin de salirse del salón, el observador la suelta y ella va tras la maestra a insinuarle que lo que dice José no es cierto, mientras que Diego permanece sentado picándose la nariz, con su lengua por fuera y saliva en su barbilla, la mirada perdida y su cuaderno rayado.</p>
9:35am	<p>La maestra entra al salón con José y Mónica de la mano y les pregunta ¿ya terminaron el trabajo? por que si no, no vamos a salir al patio, a ver vamos a ver como van con el trabajo, ¡hay que bonito les quedo a todos aunque este cuaderno rayado no me gusto mucho! pero bueno vamos a dejar esto de tarea para que lo terminen y vamos a salir al patio, pero primero vamos a guardar nuestras cosas.</p>
9:40am	<p>Ya guardadas las cosas, la maestra solicita a los niños que cojan la silla en la que están sentados y la lleven al patio para leer un cuento, Diego y Mónica, con dificultad cogen su silla para llevarla al patio y en el trayecto Mónica tropieza con la misma silla y la maestra la sostiene para que no caiga al suelo, llegan al patio y les pide que acomoden su silla y Diego, atora una pata de la silla en el piso del patio y se descontrola y la maestra lo sostiene, Diego mirando hacia la calle no se percata de que la maestra le acomoda la silla para que se siente</p>
9:45am	<p>Una vez acomodadas las sillas en el patio, la maestra saca un libro de dibujos animados y les dice a los niños: ¡sorpresa! hoy vamos a leer un libro ¿les gusta leer? a lo que los niños responden que si, ella abre el libro y les dice: la historia trata de una familia de</p>

<p>9:50am</p> <p>9:55am</p> <p>10:00am</p>	<p>cocodrilos que iban a nadar a un lago, lee un par de párrafos y después les pregunta ¿en dónde están los cocodrilos? al tiempo que les muestra la imagen y José señala dónde se encuentran y dice ella, si pero ¿qué es aquí? un lago contesta José y Mónica emite un gemido, al parecer, en conformidad con lo que José contestó</p> <p>La maestra continua narrando lo que se encuentra en los dibujos a los niños y Diego y Mónica prestan muy poca atención a lo que ella dice, mientras que José trata de seguirle la idea y aporta algunas más respecto a lo que posiblemente pasa en el dibujo del libro.</p> <p>Para concluir la sesión la maestra pide a los niños que lleven su silla de regreso a su lugar mientras les pregunta, ¿les gustó el cuento? y José contesta ¡si! mientras que Mónica y Diego no se percatan de la pregunta que la maestra les hizo.</p> <p>Una vez en el salón les agradece que hayan asistido a clases y se queda de ver con ellos el jueves.</p>
--	--

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

### **METODOLOGÍA:**

- La metodología utilizada en esta primera sesión, no corresponde a la escuela activa.
- Al llevar a cabo las actividades establecidas para esta, no se siguió ninguna planeación escrita ni algún otro formato específico correspondiente a alguna propuesta pedagógica en concreto.
- Las actividades realizadas, no aportan ni favorecen logros en el área del equilibrio, la manipulación y trabajo con elementos propios de escuela activa, ni

el trabajo con actividades de la vida cotidiana, tales cómo: el aseo personal, la alimentación o los modales.

- No se concluyó el trabajo puesto a los niños.
- Las actividades puestas a los niños no implicaron ningún elemento que tenga que ver con esquema corporal, postura o equilibrio.
- A juzgar por lo observado pareciera como si las actividades del día fueran puestas al azar y como se le van ocurriendo a la maestra pues no cuenta con ninguna guía y en el caso del ejercicio de los globos el objetivo perseguido, a saber, identificar los diferentes trazos de los cordones de estos, requiere de un conocimiento previo que los niños no presentan.

#### **COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS:**

- Los niños se mostraron distraídos durante casi toda la sesión.
- Uno de ellos muestra conductas agresivas con respecto a los compañeros e impulsivas con respecto a sus deseos, otro muestra conductas autistas y un tercero, conductas de atención dispersa y características Down.
- Los niños realizaron parte de los ejercicios asignados pero dado su comportamiento, se puede decir que no sabían qué, porqué y para qué estaban haciendo eso, es decir, sabían que debían remarcar los cordones de los globos, pero ni siquiera sabían lo que es un trazo y mucho menos que los tres globos presentaban tres de los diferentes tipos de trazos que hay.
- Cuando la maestra les narraba historias sobre el libro, sólo uno de los niños prestaba atención a esto, mientras que otro de ellos sólo prestaba atención momentáneamente y el tercero permaneció sentado en la silla con la mirada perdida durante toda la actividad.

## (Observación de conductas, descripción física de los niños)

Características observadas:

▶ Diego:

Físico; Cabello lacio y grueso, lengua partida y larga, labios gruesos, ojos jalados, robusto, manos gorditas y con los dedos cortos.

Comportamiento; Mirada perdida (frecuentemente), lengua fuera de la boca y babeo constante incluso cuando intenta hablar.

▶ Mónica:

Físico; Robusta, Cabello lacio y grueso, lengua larga y labios gruesos.

Comportamiento; Agresiva, mirada perdida (ocasionalmente), procura el alimento en cuanto momento sea posible y escapa del salón para buscar el alimento y llega a coger el alimento de los demás niños, babeo cuando intenta expresarse.

▶ José:

Físico; Delgado y con apariencia casi normal aunque flácida.

Comportamiento; Mirada perdida (frecuentemente), movimientos de tórax hacia atrás y hacia delante con la mirada perdida y ocasionalmente con la boca abierta, exceso de salivación al hablar y no mira a las personas (más arriba de la cintura) cuando les habla.

▶ Jesús:

Físico: Apariencia completamente normal

Comportamiento: Inquieto y se expresa correctamente, atiende a las indicaciones y platica mucho, se distrae con cierta facilidad.

▶ Ricardo:

Físico; Apariencia normal.

Comportamiento; atiende las indicaciones con cierta dificultad y platica mucho, se expresa claramente aunque sus ideas no sean muy concretas.

- Una conducta que varios de los niños presentan es la de mostrar cierto afecto para con sus profesores, mientras que otros se mantiene a distancia.

**\*Las características registradas de los niños son las correspondientes a dos grupos de niños, ambos grupos atendidos por la misma docente y con el mismo diagnóstico según refiere la docente encargada.**

**\*Por cuestiones de seguridad y confidencialidad, los nombres de los niños han sido alterados.**

EXPEDIENTE (COPIA DE UNO)

Nº FINA: 1 ave dificultad  
CAZO - Adecuado  
RAZ. ABS - dificultad  
OBS - Buen nivel

I. N. Naturalista. ES. Apren. Kinestésico  
Kinestésico Musical. Deterioro LEX.

N. Mad. 6 años. A  
C.I 60-80 C.M. Limite.

RASGOS PERS. RASG. FAMILI-  
DEC. Apoyo  
Ansiedad Manipulación →  
Cond. Retraida. falta de contacto  
impulsividad. d el 1/2 amb.  
agresividad. Intelicidad en el  
de la u colica - tend. Depres. falta de afecto  
Rigidez. COGNITIVO  
Inseguridad. desarrollo Retardado  
cond. Regresivas.

condución: contacto interpersonal d/dit,  
tend. apartarse de la realidad  
F.U. en el pasado

## Habilidades

Dramatizaciones - Teatro  
Inventar juegos  
Hacer tarjetas de adivinanzas  
Construcción  
Conducir una excursión  
Habilidades físicas.  
Modelaje  
Diseño de productos.  
Explicación de música/mo.  
Uso de Música.  
Escritura.  
Diario de observación  
Q. Nat.  
Vida animal y plantas.  
Actividades y plantas y  
animales.  
Exploración

María José Tortillero en sucesos

EDUARDO → 10 años.

FEB-07

Pd → Informa

Distraído, susp x 3 días, No tareas y no quiere trabajar

→ Le da risa de los regañones de los padres  
↳ 1 año vivió sit. traumática

cambio de esc. → Oniconta S. XXI

? ganas de gritar.

3 hijos → (2º) → A E A

Quarto pri. - Rep. 1º vez.

Al parecer no comprende instrucciones ni lo que lee

⊙ Atención - año pasado para acá.

⊙ No le guste leer, pasa mucho tiempo jugando, no está fuerte.

Relación con ex niños:

Pd - 3 1/2 años sin estar con ellos. (1 a 8)

01 - trabajo

5 meses → ya estoy diario con ellos.

Md - se siente avergonzada cuando les dan recados, quejas.

21- FEB-2004 Poco curiosa, se dedican a trabajar

Maestra Lolú Duarte 1º primaria

Si le gusta la escuela → quiere estudiar sólo la práctica de los compañeros me distrae Repetidos de 1º No tablas de Multiplicar

HT.P. casa paredes techo, puerta.

arbol. tronco, copa (rota mucho la hoja)



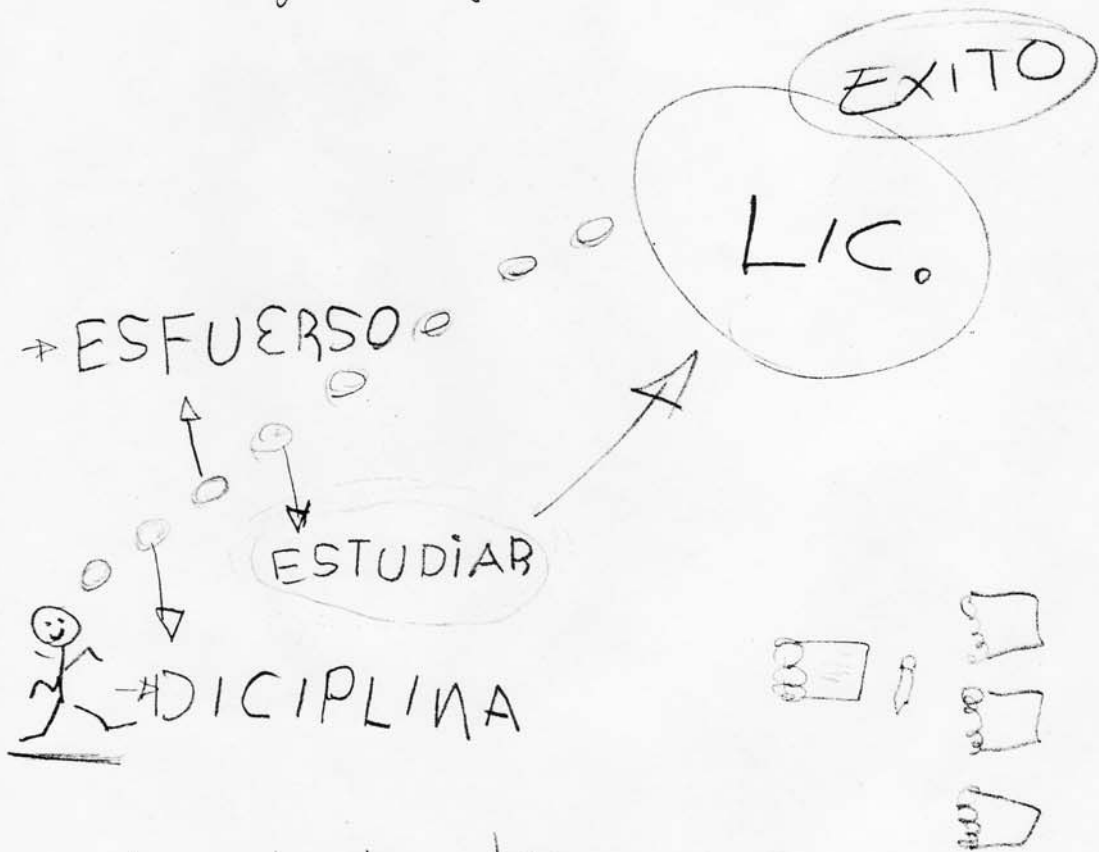
A- Rota hoja, boro

1

2

25 - Feb - 2004.

No me gusta peliar - / vez me  
pelic x que me decian maldiciones.  
La hayo enojas la maestra.



Lista de limites

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Eduardo Luis Meza Elorza 21 de Febrero del 2004 9 años <sup>FIG. I Mas</sup>



Doc. de Apoyo

Melancolia Involucionales.

Verbalmente agresivo

Falta de contacto con el 1/2 amb → Manipulación

agresión

Rigidez

$$\frac{-3}{-} + \frac{0}{-} + 5 = \boxed{2}$$

C.I. 60-80

C.M. Limite

Eduardo

Tend. Depresivas

2 desarrollo Retardado  
Sent. de Inseguridad  
Cond. Regresivas 4

Intelicidad en el hogar.

Contactos interpersonales limitados

Inseguridad

Tend. Depresivas.

Sent. de falta de afecto en el hogar.

Contacto interpersonales que disgustan.

Tend. a apartarse de la realidad

Sent. de inadecuación social.

Tend. Hostiles

Tend. al retraimiento.

Fijaciones en el pasado

temor al futuro

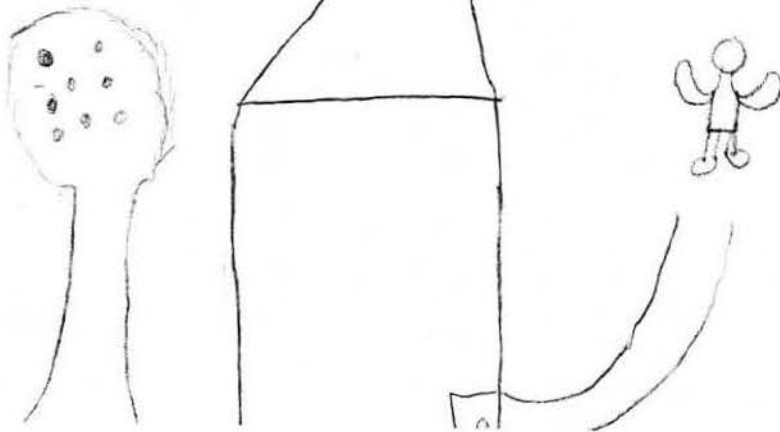
Agresión

Impulsividad

Sentimientos

yo débil

de coacción ambiental



Eduardo

FIG 2 Ferr



## BETA II-R

C. E. Kellogg – N. W. Morton

Nombre: Eduardo Luis Meza Elorza Fecha: 21 de Febrero

Fecha de nacimiento: 5 de Septiembre Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

No abra este folleto hasta que se le indique

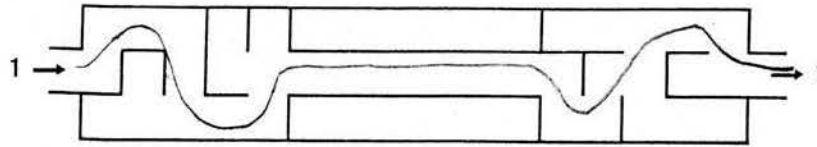
## FOLLETO DE TAREAS

Traducción: Psic. Sandra Lvoff

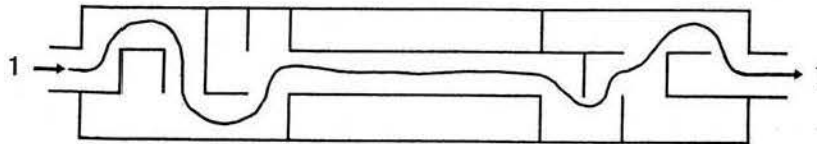
# TAREA 1

En cada problema marque el camino más corto, de la flecha izquierda a la flecha derecha, pero sin atravesar o cruzar ninguna línea.

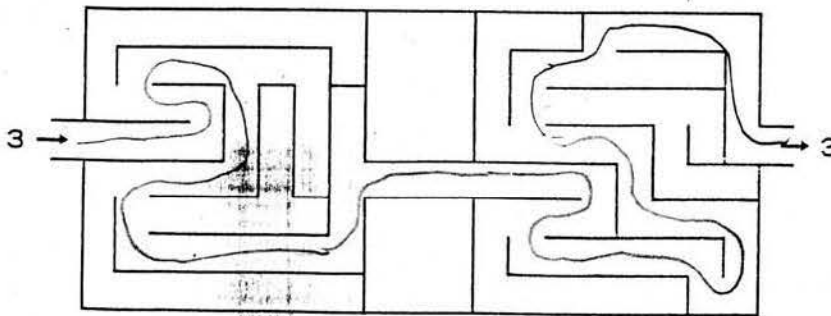
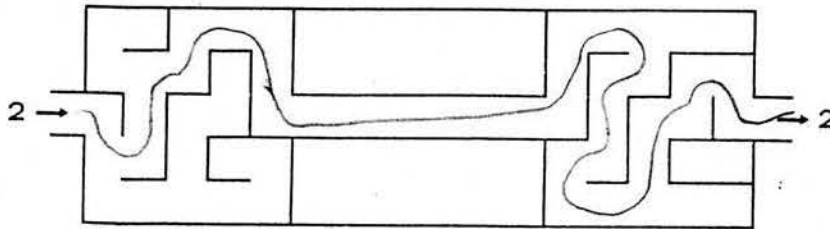
## MUESTRA



## RESPUESTA



## EJERCICIOS DE PRACTICA

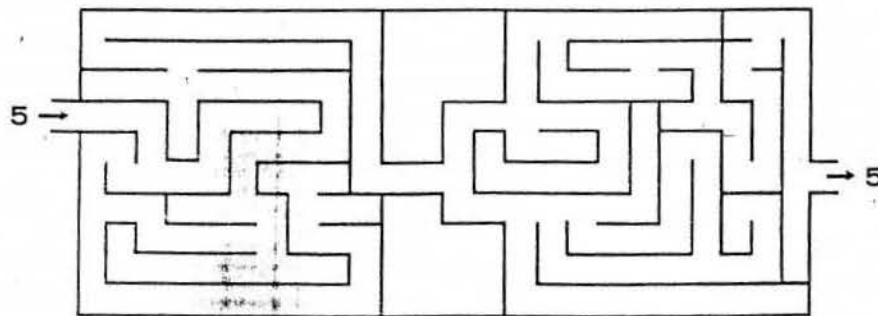
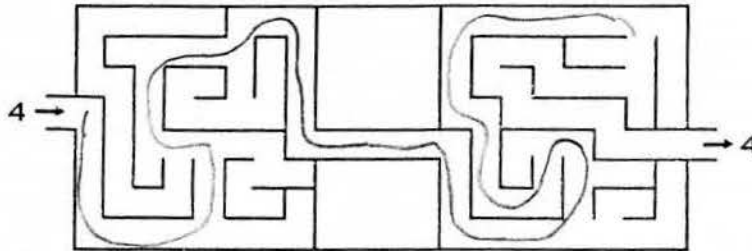
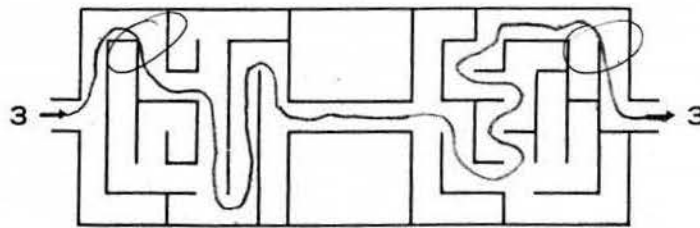
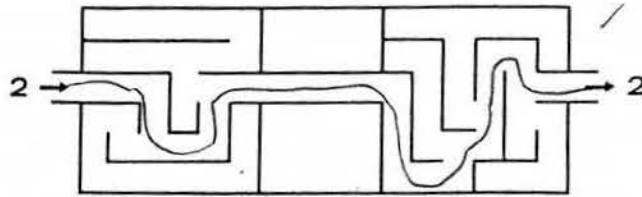
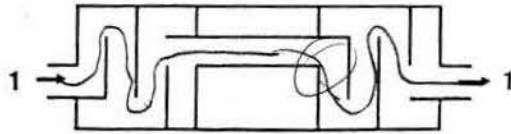


Deténgase. No voltee la página hasta que se le indique

# TAREA 1

En cada problema marque el camino más corto, de la flecha izquierda a la flecha derecha, pero sin atravesar o cruzar ninguna línea. Trabaje con rapidez.

⑤ → 2



Fin de la Tarea. Espere nuevas indicaciones.

## TAREA 2

A cada figura le corresponde un número. Ponga el número correcto debajo de cada figura. Trabaje con rapidez.

### MUESTRA

○	□	+	┌	^	◇
1	2	3	4	5	6

### EJERCICIOS DE PRACTICA

+	○	□	+	□	○	□	○
3	1	2	3	2	1	2	1

+	┌	^	┌	○	◇	□	┌
3	4	5	4	1	6	2	4

^	◇	^	┌	◇	+	◇	^
5	6	5	4	6	3	6	5

Deténgase.

No voltee la página hasta que se le indique.



## TAREA 2

Ponga el número correcto debajo de cada figura. Trabaje con rapidez.

90 = 57

И	-	П	<	U	⊥	∩	×	=
1	2	3	4	5	6	7	8	9

И	П	U	<	-	U	И	<	П	-	U	П	<	-	И
1	3	5	4	2	5	1	4	3	2	5	3	4	2	1

∩	U	⊥	×	U	<	П	<	=	⊥	И	=	-	×	П
7	5	6	8	5	4	3	4	9	6	1	9	2	8	3

×	<	∩	=	×	И	-	⊥	×	∩	И	-	=	П	×
8	4	7	9	8	1	2	6	8	7	1	2	9	3	8

⊥	-	П	<	И	∩	=	×	U	<	∩	⊥	<	U	=
6	2	3	4	1	7	9	8	5	4	7	6			

-	И	∩	<	⊥	-	U	И	П	∩	=	×	⊥	=	И

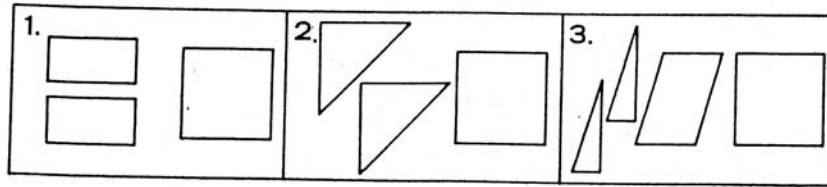
П	=	U	⊥	-	И	U	×	∩	<	∩	U	П	⊥	-

Fin de la Tarea.  
Espere nuevas indicaciones.

# TAREA 3

Dibuje líneas en los cuadrados, para demostrar cómo los pedazos de la izquierda caben en los cuadrados.

MUESTRA



RESPUESTA



RESPUESTA

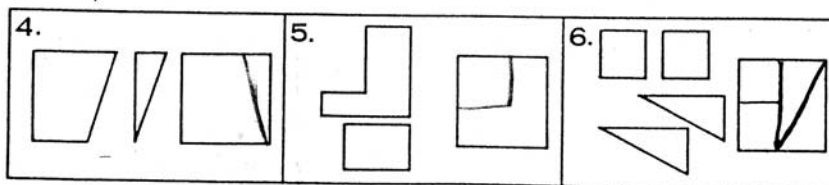


RESPUESTA



EJERCICIOS DE PRACTICA

Continúe con estos tres problemas, marcando los cuadrados para demostrar cómo los pedazos de la izquierda caben en ellos.



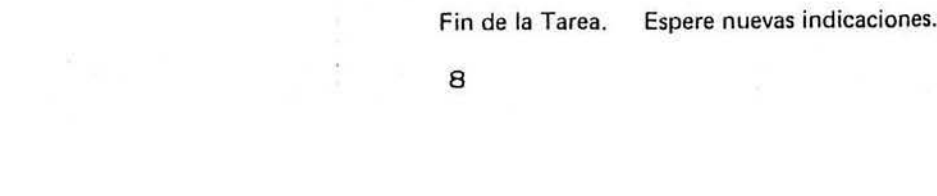
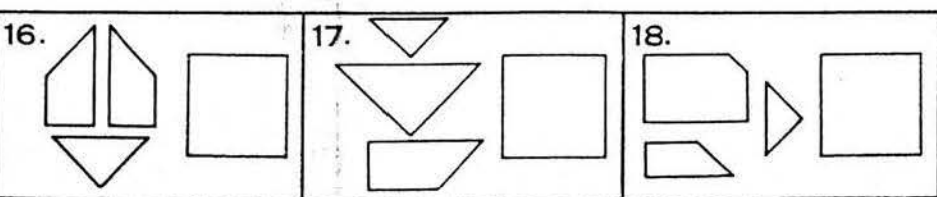
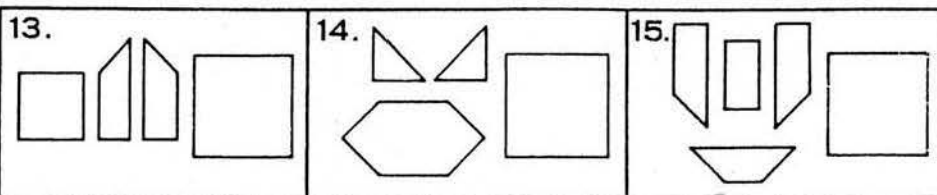
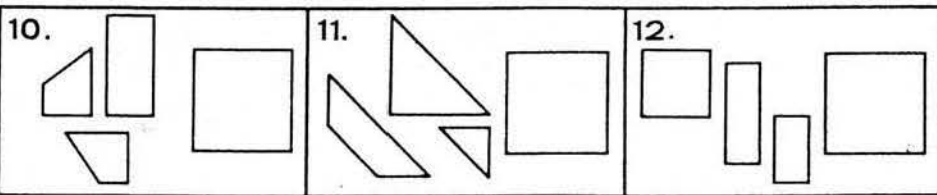
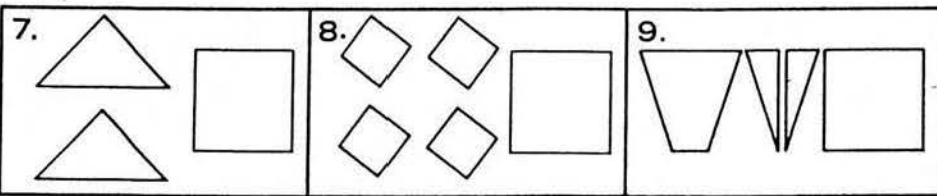
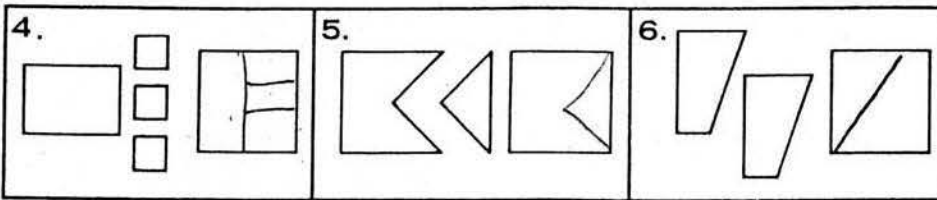
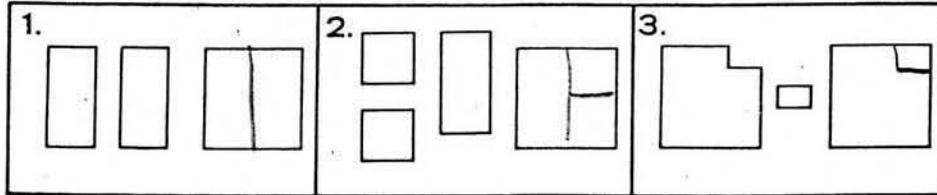
Deténgase.

No voltee la página hasta que se le indique.

# TAREA 3

Dibuje líneas en los cuadrados, para demostrar cómo los pedazos de la izquierda caben en los cuadrados. Trabaje con rapidez.

18-6

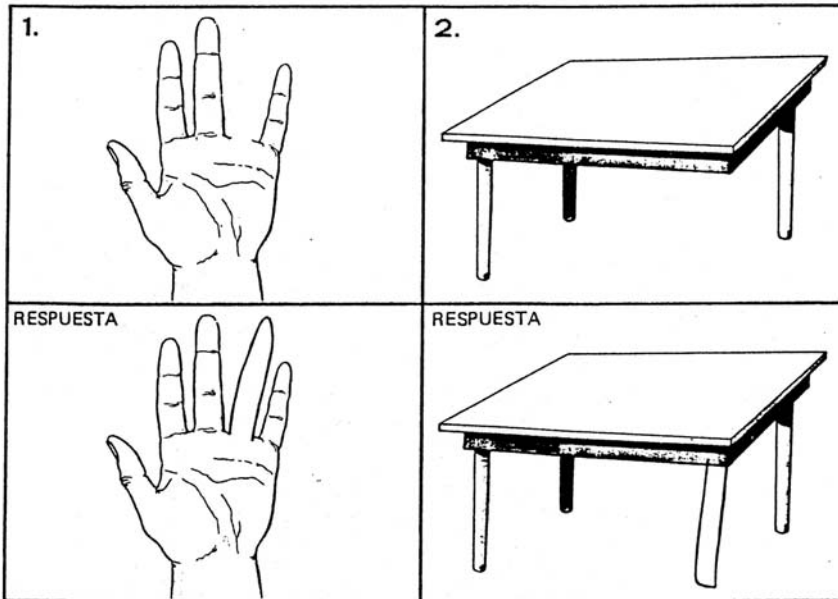


Fin de la Tarea. Espere nuevas indicaciones.

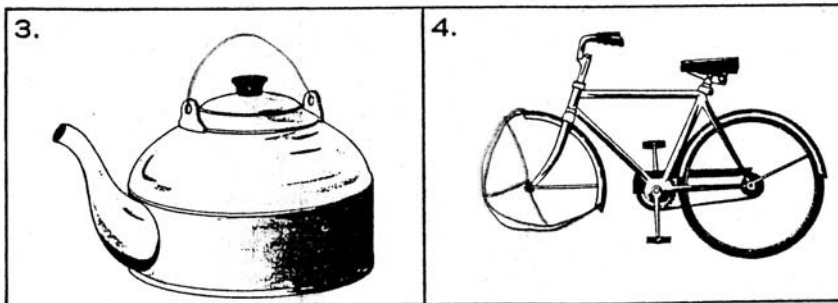
# TAREA 4

En cada dibujo, dibuje lo que falta.

## MUESTRA



## EJERCICIOS DE PRACTICA



Deténgase.  
No voltee la página hasta que se le indique.

# TAREA 4

En cada dibujo, dibuje lo que falta. Trabaje con rapidez.

20-10





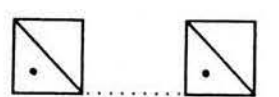

1. 	2. 	3. 	4. 
5. 	6. 	7. 	8. 
9. 	10. 	11. 	12. 
13. 	14. 	15. 	16. 
17. 	18. 	19. 	20. 

Fin de la Tarea. Espere nuevas indicaciones.


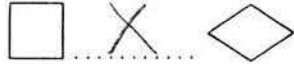
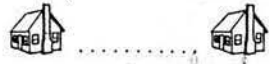



# TAREA 5

Observe cada pareja de dibujos o números. Haga una marca sobre la línea punteada si los dibujos o números de cada pareja no son iguales. Trabaje con rapidez.

## MUESTRA

<p>1.</p> 	<p>RESPUESTA</p> 
<p>2.</p> 	<p>RESPUESTA</p> 
<p>3.</p> <p><b>1</b> ..... <b>3</b></p>	<p>RESPUESTA</p> <p><b>1</b> X <b>3</b></p>
<p>4.</p> 	<p>RESPUESTA</p> 

## EJERCICIOS DE PRACTICA















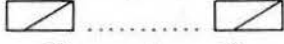




<p>5.</p> 	<p>9.</p> 
<p>6.</p> 	<p>10.</p> 
<p>7.</p> 	<p>11.</p> <p>650 ..... 650</p>
<p>8.</p> 	<p>12.</p> <p>658049 ..... X ..... 650849</p>

Deténgase. No voltee la página hasta que se le indique

# TAREA 5

35 = 31

Haga una marca sobre la línea punteada si los dibujos o números de cada pareja no son iguales. Trabaje con rapidez.

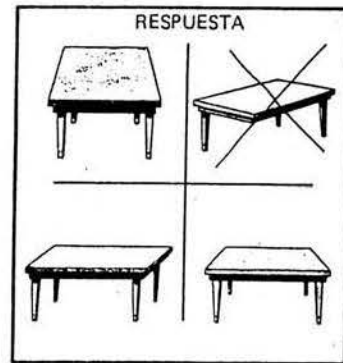
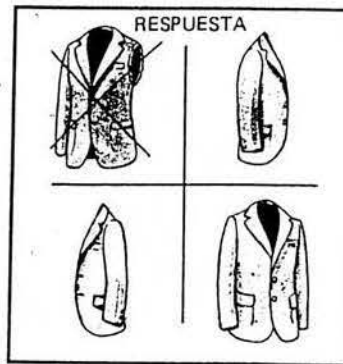
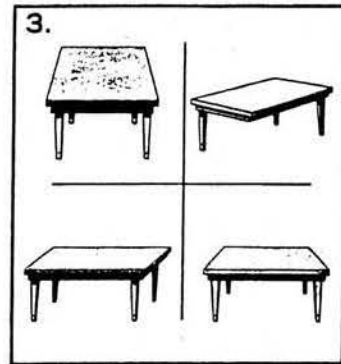
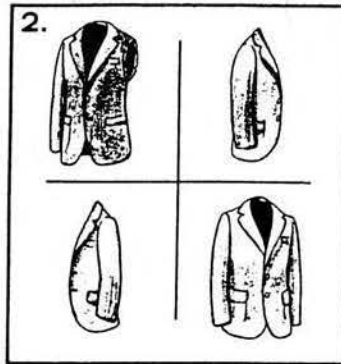
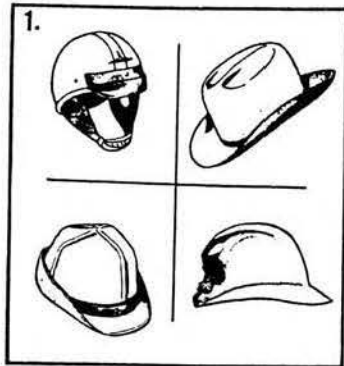
- |     |   |                                     |     |             |                                     |             |
|-----|---|-------------------------------------|-----|-------------|-------------------------------------|-------------|
| 1.  |    | .....                               | 24. | 1076718     | <input checked="" type="checkbox"/> | 1076918     |
| 2.  |    | <input checked="" type="checkbox"/> | 25. | 59021354    | <input checked="" type="checkbox"/> | 59012534    |
| 3.  |    | .....                               | 26. | 388172902   | <input checked="" type="checkbox"/> | 381872902   |
| 4.  |    | .....                               | 27. | 631027594   | .....                               | 631027594   |
| 5.  |    | <input checked="" type="checkbox"/> | 28. | 2499901354  | <input checked="" type="checkbox"/> | 2499901534  |
| 6.  |    | .....                               | 29. | 2261059310  | <input checked="" type="checkbox"/> | 2261659310  |
| 7.  |    | <input checked="" type="checkbox"/> | 30. | 2911038227  | .....                               | 2911038227  |
| 8.  |    | <input checked="" type="checkbox"/> | 31. | 313377752   | .....                               | 313377752   |
| 9.  |    | <input checked="" type="checkbox"/> | 32. | 1012938567  | .....                               | 1012938567  |
| 10. |  | .....                               | 33. | 7166220988  | .....                               | 7162220988  |
| 11. |  | .....                               | 34. | 3177628449  | .....                               | 3177682449  |
| 12. |  | <input checked="" type="checkbox"/> | 35. | 468672663   | .....                               | 468672663   |
| 13. |  | .....                               | 36. | 9104529003  | .....                               | 9194529003  |
| 14. |  | .....                               | 37. | 3484657120  | .....                               | 3484657210  |
| 15. |  | .....                               | 38. | 8588172556  | .....                               | 8581722556  |
| 16. |  | <input checked="" type="checkbox"/> | 39. | 3120166671  | .....                               | 3120166671  |
| 17. |  | .....                               | 40. | 7611348879  | .....                               | 76111345879 |
| 18. |  | .....                               | 41. | 26557239164 | .....                               | 26557239164 |
| 19. |  | <input checked="" type="checkbox"/> | 42. | 8819002341  | .....                               | 8819002341  |
| 20. | 3281  | .....                               | 43. | 4829919419  | .....                               | 4829919149  |
| 21. | 55190   | <input checked="" type="checkbox"/> | 44. | 6571018034  | .....                               | 6571018034  |
| 22. | 29526   | .....                               | 45. | 38779762514 | .....                               | 38779765214 |
| 23. | 482991  | .....                               | 46. | 39008126557 | .....                               | 39008126657 |
|     |   |                                     | 47. | 02946856972 | .....                               | 02946856972 |
|     |   |                                     | 48. | 67344782976 | .....                               | 67344782796 |
|     |   |                                     | 49. | 8681941614  | .....                               | 8681941614  |
|     |   |                                     | 50. | 1793024649  | .....                               | 1793024649  |
|     |   |                                     | 51. | 7989976801  | .....                               | 7989967801  |
|     |   |                                     | 52. | 60347526701 | .....                               | 60374526701 |
|     |   |                                     | 53. | 75658100398 | .....                               | 75658100398 |
|     |   |                                     | 54. | 15963069188 | .....                               | 15963069188 |
|     |   |                                     | 55. | 41181900726 | .....                               | 41181900726 |
|     |   |                                     | 56. | 6543920817  | .....                               | 6543920871  |

Fin de la Tarea. Espere nuevas indicaciones.

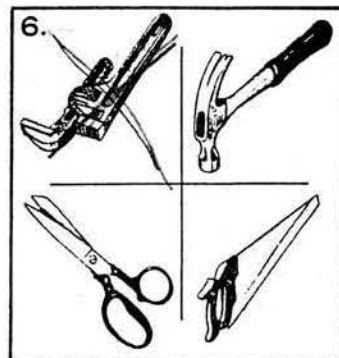
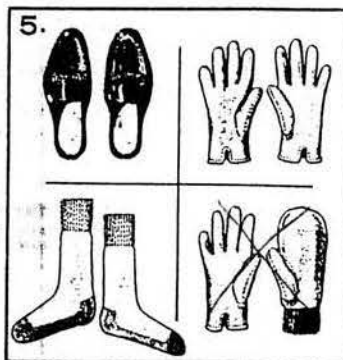
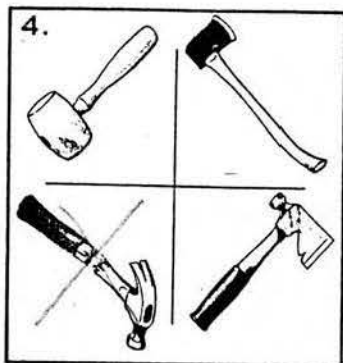
# TAREA 6

En cada problema tache la figura que esté incorrecta o que no tenga sentido.

## MUESTRA



## EJERCICIOS DE PRACTICA



Deténgase. No voltee la página hasta que se le indique



# TAREA 6

21-11

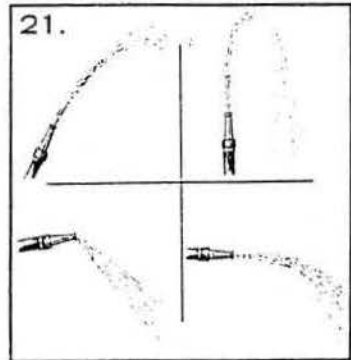
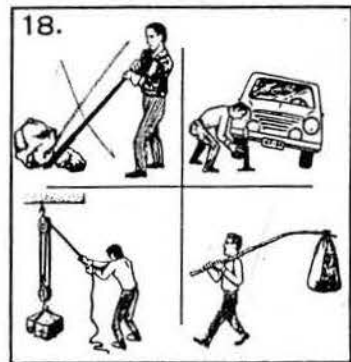
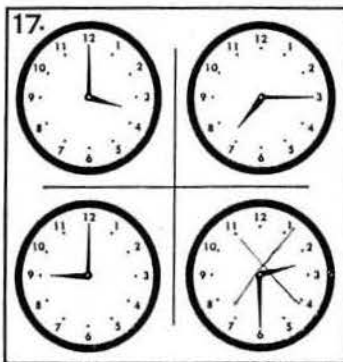
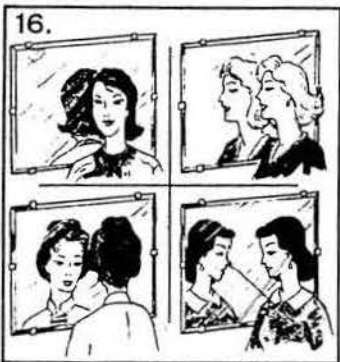
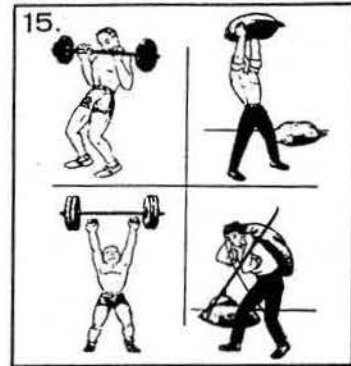
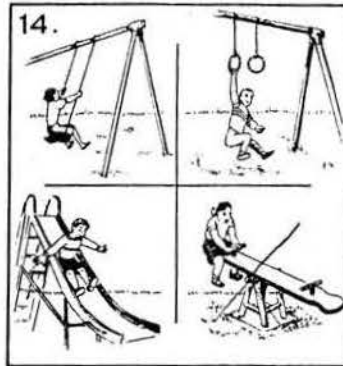
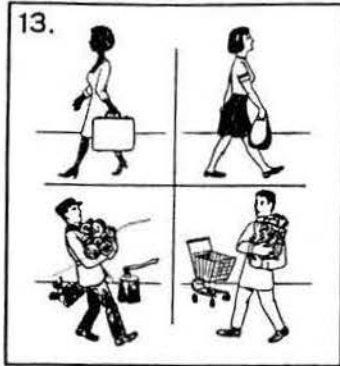
En cada problema tache la figura que esté incorrecta o que no tenga sentido. Trabaje con rapidez.

<p>1.</p>	<p>2.</p>	<p>3.</p>
<p>4.</p>	<p>5.</p>	<p>6.</p>
<p>7.</p>	<p>8.</p>	<p>9.</p>
<p>10.</p>	<p>11.</p>	<p>12.</p>

Continúe en la página siguiente.

# TAREA 6

(Cont.). En cada problema tache la figura que esté incorrecta o que no tenga sentido.  
Trabaje con rapidez.



F I N



EJERCICIO N° 3  
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

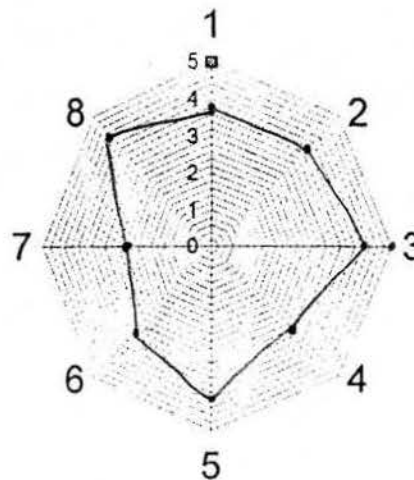
Instrucciones: Lee cuidadosamente cada reactivo. Marca el valor del 1 (más bajo) al 5 (más alto) en cada uno para calificar tu preferencia.

Reactivos.	1	2	3	4	5
1. Estoy orgulloso de mi mismo por tener un amplio vocabulario.			✓		
2. Usar números y símbolos numéricos es muy sencillo para mí.					✓
3. La música es muy importante para mí en mi vida diaria.			✓		
4. Yo siempre sé dónde estoy con relación a mi casa.	✓				
5. Me considero un atleta.		✓			
6. Siento que a las personas de todas las edades les caigo bien.			✓		
7. Siempre veo las debilidades en mi persona que veo en otras personas.				✓	
8. Disfruto el mundo que está a mi alrededor.					✓
9. Me divierte aprender nuevas palabras, es muy fácil para mí.					✓
10. Desarrollo ecuaciones que describen las relaciones y/o explican mis observaciones.				✓	
11. Tengo un gusto variado por la música, incluyendo clásica y contemporánea.			✓		
12. No me pierdo fácilmente y puedo orientarme con mapas o con croquis.		✓			
13. Me siento verdaderamente bien teniendo buena condición física.				✓	
14. Me gusta estar con diferentes tipos de personas.		✓			
15. Siempre pienso en la influencia que tengo en otras personas.		✓			
16. Me encantan los cambios de estación.					✓
17. Me gusta leer y lo hago diario.			✓		
18. Siempre veo razones matemáticas en el mundo físico que está a mi alrededor.		✓			
19. Tengo un buen sentido del tono, del compás, del ritmo.					✓
20. Conocer direcciones es muy fácil para mí.		✓			
21. Tengo buena coordinación visual-motriz y me gustan los deportes con pelota.					✓
22. Respondo a las personas entusiastamente, sin prejuicios.				✓	
23. Estoy seguro de que soy responsable de mí y de mis actos.			✓		
24. Me gusta la jardinería y el mantenimiento de las plantas en mi casa.			✓		
25. Me gusta escuchar lecturas que representen un reto.		✓			
26. Matemáticas siempre ha sido mi favorita.		✓			
27. Mi educación musical empezó cuando era niño y todavía continúa.					✓
28. Tengo la habilidad de representar lo que veo con dibujos.				✓	
29. Mi notable coordinación y equilibrio permite que tenga velocidad en mis actividades.					✓
30. Me gustan las nuevas relaciones sociales.			✓		
31. Trato de no desperdiciar mi tiempo en asuntos triviales.		✓			
32. Observo la vida animal y me divierto alimentando a las aves.					✓
33. Me gusta llevar un diario de mis experiencias personales.					✓
34. Me gusta pensar en resultados numéricos y revisar las estadísticas.				✓	
35. Soy muy bueno para tocar un instrumento musical y para cantar.					✓
36. Mi habilidad para dibujar (o pintar) es reconocida por otras personas.				✓	
37. Me gusta salir y observar las diferencias en las estaciones del año.					✓
38. Disfruto dar el reconocimiento a otras personas cuando han hecho algo bien.					✓
39. Siempre estoy pensando en los problemas de mi comunidad y el mundo para ver qué puedo hacer al respecto.			✓		
40. En momentos de mi vida he sido un ávido coleccionador de cosas naturales.					✓
41. Leo y me gustan los poemas y ocasionalmente escribo alguno.			✓		
42. Me parece que comprendo las cosas a mi alrededor a través de un sentido matemático.				✓	
43. Puedo recordar fácilmente el tono de una canción cuando me preguntan.			✓		
44. Puedo fácilmente duplicar colores, formas y texturas en mi trabajo.			✓		

Reactivos	1	2	3	4	5
45 Me gusta la emoción de las competencias personales y en equipos					✓
46 Tengo facilidad para reconocer en otros deshonestidad y deseos de controlarme			✓		
47 Siempre soy totalmente honesto conmigo mismo			✓		
48 Busco la distracción que involucra actividades naturales (pesca, cacería, campamento)					✓
49 Platico mucho y me divierto contando historias					✓
50 Me entretengo mucho resolviendo acertijos, adivinanzas o rompecabezas				✓	
51 Me siento orgulloso de mis logros musicales				✓	
52 Me gusta ver y hacer cosas en tercera dimensión					✓
53 Me gusta estar siempre en movimiento.					✓
54 Me siento seguro cuando estoy entre personas extrañas		✓			
55 Me gusta estar solo y pensando en mi vida y en mi persona			✓		
56 Disfruto a mis mascotas y estoy al pendiente de su seguridad y salud.					✓

En la siguiente tabla, realiza los resultados del test. Suma las calificaciones que registraste a cada reactivo, agrupándolos de acuerdo con la inteligencia de la que se trate (total de puntos). Saca el promedio y graficalo.

Inteligencia	Reactivos	Total puntos	Promedio
1) Lingüística	1, 9, 17, 25, 33, 41, 49	26	3.7
2) Lógica Matemática	2, 10, 18, 26, 34, 42, 50	25	3.5
3) Musical	3, 11, 19, 27, 35, 43, 51	27	5.1 (3.8)
4) Espacial	4, 12, 20, 28, 36, 44, 52	21	3
5) Kinestésica	5, 13, 21, 29, 37, 45, 53	31	4.4
6) Interpersonal	6, 14, 22, 30, 38, 46, 54	22	3.1
7) Intrapersonal	7, 15, 23, 31, 39, 47, 55	18	2.5
8) Naturalista	8, 16, 24, 32, 40, 48, 56	33	4.7





Asesores en Gestión Humana

## EJERCICIO CANAL DE COMUNICACIÓN

Instrucciones. Responde las siguientes preguntas eligiendo una de las opciones que se presentan.

1. Si pudieras gastar \$1'000,000.00 en uno de los artículos siguientes, ¿cuál elegirías?  
 A) Un colchón nuevo.       B) En estéreo nuevo.       C) En televisor nuevo.
2. ¿Qué preferirías hacer?  
 A) Quedarte en casa y comer comida casera.       B) Ir a un concierto.       C) Ir al cine.
3. Si en lugar de vacaciones, realizaras alguna de las siguientes actividades, ¿cuál elegirías?  
 A) Ir a una conferencia.       B) Hacer un paseo por los alrededores.       C) Descansar y no ir a ninguna parte.
4. ¿Cuál de estos ambientes te gusta más?  
 A) Uno con una vista panorámica espléndida.       B) Uno en el que se sienta la brisa del océano.       C) Uno en un lugar tranquilo.
5. ¿A qué acontecimiento preferiría asistir?  
 A) A una boda.       B) A una exposición de pintura.       C) A una reunión social.
6. ¿Cómo te consideras?  
 A) Atlético.       B) Intelectual.       C) Humanitario.
7. ¿Cómo prefieres mantenerte en contacto?  
 A) Por carta.       B) Por teléfono.       C) Comiendo juntos.
8. ¿Cómo prefieres pasar el tiempo libre?  
 A) Conversando.       B) Acariciándose.       C) Mirando algo juntos.
9. Si no encuentras las llaves, ¿qué haces?  
 A) Las buscas mirando por todas partes.       B) Sacudes los bolsillos o la cartera para oír el ruido.       C) Buscas al tacto.
10. Si tuvieras que quedarte en una isla desierta ¿qué es lo que preferirías llevar?  
 A) Algunos libros buenos.       B) Un radio portátil.       C) Tu bolsa de dormir.
11. ¿Cómo es tu forma de vestir?  
 A) Impecable.       B) Informal.       C) Muy formal.
12. De acuerdo con la moda, ¿cómo prefieres estar?  
 A) Como se usa.       B) Muy elegante.       C) Cómodo.
13. Si tuvieras todo el dinero necesario, ¿qué harías?  
 A) Comprar una hermosa casa y quedarte ahí.       B) Viajar, conocer el mundo.       C) Introducirte al mundo social.
14. Si pudieras elegir, ¿qué preferirías ser?  
 A) Un gran médico.       B) Un gran músico.       C) Un gran pintor.
15. ¿Qué es lo más sexy para ti?  
 A) La iluminación tenue.       B) El perfume.       C) Cierta tipo de música.

REGISTRO DE RESPUESTAS

PREGUNTA	VISUAL	AUDITIVO	KINESTESICO
1	C	B	A ✓
2	C	B	A ✓
3	B ✓	A	C
4	A	C ✓	B
5	B ✓	C	A
6	A	B	C ✓
7	A	B	C ✓
8	C ✓	B	A
9	A	B	C ✓
10	A	B	C ✓
11	A	B ✓	C
12	A	B	C ✓
13	B	C	A ✓
14	C ✓	B	A
15	A	C	B ✓
TOTAL	4	2	9

## Examen Cognoscitivo Breve (Test Mini-Mental de Folstein)


Paciente: Eduardo

Edad: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

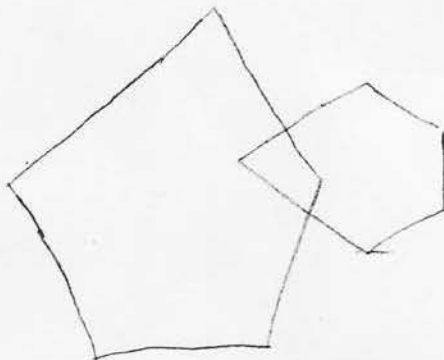
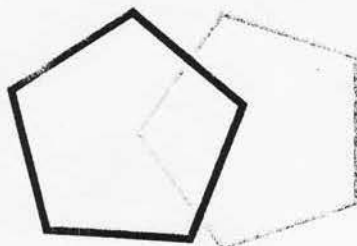
Dar un punto por cada respuesta correcta

	Calificación	Punteo
1.- ¿Cuál es...?		
... el año.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
... la estación.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
... la fecha.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
... el día.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
... el mes.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
2.- ¿En dónde estamos?		
País.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
Estado.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
Ciudad.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
En qué edificio.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
Número de piso.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
3.- Nombre tres objetos en un segundo cada uno. Después pida al paciente que repita los tres nombres. Dé un punto por cada respuesta correcta. Repita los nombres hasta que el paciente los aprenda.	<input checked="" type="checkbox"/>	3
<u>Carrro</u> <u>Caravana</u> <u>Cerve</u>		
4.- Cuente de siete en siete: Pida al paciente que cuente de manera regresiva a partir de 100, de siete en siete, es decir, 93,86,79, etc. Deje de contar después de cinco intentos; dé un punto por cada respuesta correcta. Como alternativa, puede pedir al paciente que detee MUNDO al revés.	<input checked="" type="checkbox"/>	5
5.- Pregunte los nombres de los tres objetos mencionados en el inciso 3. Dé un punto por cada respuesta correcta.	<input checked="" type="checkbox"/>	3
6.- Enseñe al paciente un lápiz y un reloj, y pida que nombre cada uno conforme lo muestra.	<input type="checkbox"/>	2
7.- Pida al paciente que repita "No, si, ser o ver."	<input checked="" type="checkbox"/>	1
8.- Pida al paciente que lleve a cabo la siguiente orden en tres etapas: "Tome esta hoja de papel en su mano derecha. Dóblela a la mitad. Ponga la hoja en el piso".	<input checked="" type="checkbox"/>	3
9.- Pida al paciente que lea y lleve a cabo la siguiente orden escrita: "CIERRE SUS OJOS"	<input checked="" type="checkbox"/>	1
10.- Pida al paciente que escriba una oración de su elección. La oración debe contener un sujeto, un verbo y un complemento, y debe tener sentido. Ignore los errores de ortografía.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
11.- Pida al paciente que cople la figura mostrada. Dé un punto si se parecen todos los lados y ángulos, y si los lados que se entrecruzan forman un cuadrilátero.	<input checked="" type="checkbox"/>	1
		
<b>Total</b>	_____	<b>30</b>

Por lo general una calificación de 20-24 indica deterioro leve; 16-19, deterioro moderado; 15 o menos deterioro serio. La evaluación periódica del paciente a través de este método también demostrará la progresión de la enfermedad.



Por favor copie la figura:



Otra opción puede ser dibujar un cubo:

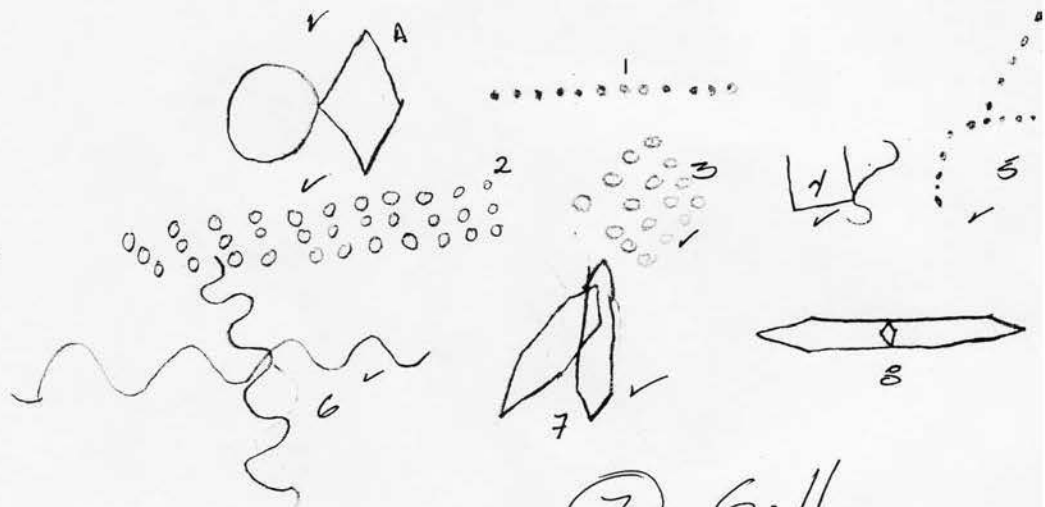


 JANSSEN-CILAG

© J-C 2003 6-5521



Edwards



Ansiedad  
Cond. Retraida  
Impulsividad  
Agressividad

⑦ 6.11  
N. Maduros.

COPIA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Primera evaluación.

Dictado de palabras

pez

rana

Conejo

ganso

almeja

gaviota

cocodrilo

Dictado de enunciado.

La rana brinca mucho.

Escritura libre tema: El juego que más le gusta!

## Segunda Evaluación

Dictado de palabras:

tren
trompo
evaluación anterior
barco
gaviota.
pista
conejo.
pelota
bicicleta
papalote

Dictado de enunciado:

El niño perdió su pelota.

Escritura libre tema:

lo que le gustaría hacer durante el recreo.

## Tercera evaluación

Dictado de palabras: dulce  
chile

evaluación anterior: pan

barco

bicicleta

naranja

almendra

chilaquiles

tamarindo

Dictado de enunciados:

1.- Lupe come pan.

2.- Miguel juega con su trompo

Escritura libre tema:

lo que sucede en primavera

## Cuarta evaluación

Dictado de palabras: gis  
lápiz  
evaluación anterior: libro  
cuaderno  
dulce tijeras  
naranja pegamento  
escritorio

Dictado de enunciados:

Mónica busca su gis

La maestra trajo un paquete azul y  
blanco

Escritura libre tema:

Lo que más les gusta de la escuela

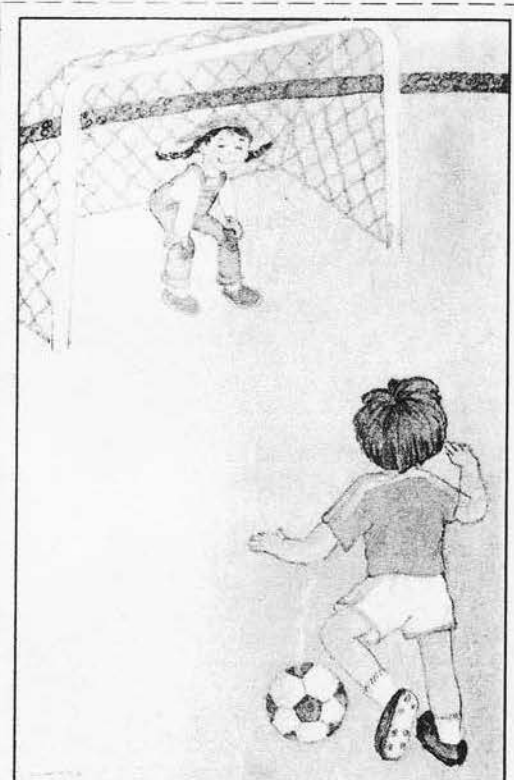
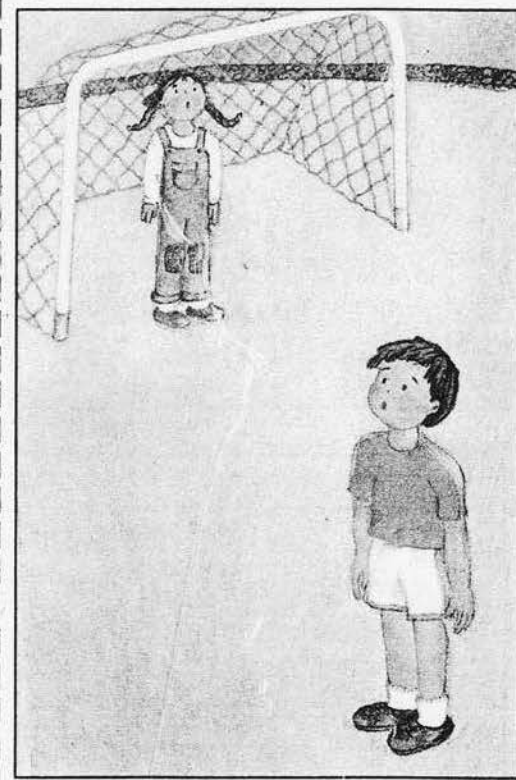
## TIPOS DE ESCRITURA

Presilábico: rep. iniciales (dibujos)  
escrituras unigráficas  
escrituras s/ control de cantidad  
escrituras fijas  
escrituras diferenciadas.

Silábico:

Silábico-Alfabetico,

Alfabetico



$17 - 9 = \square$

$9 + 8 = \square$

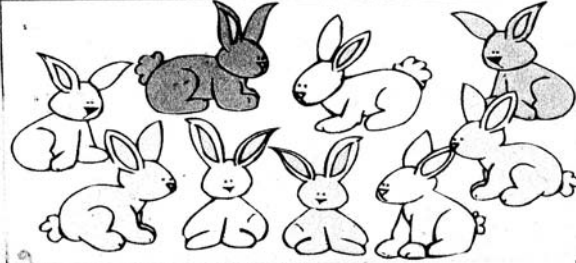
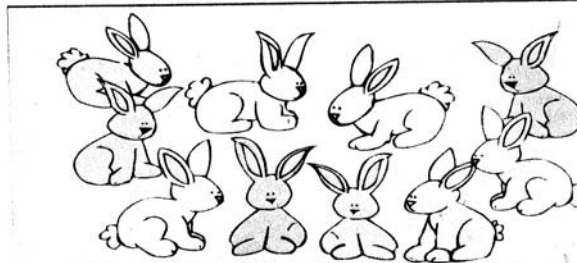
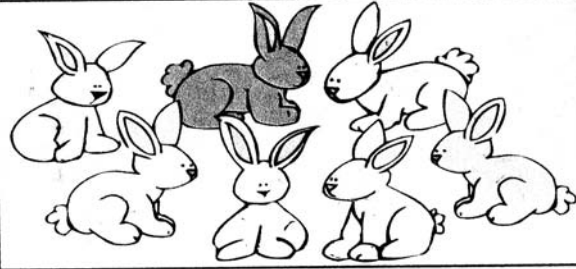
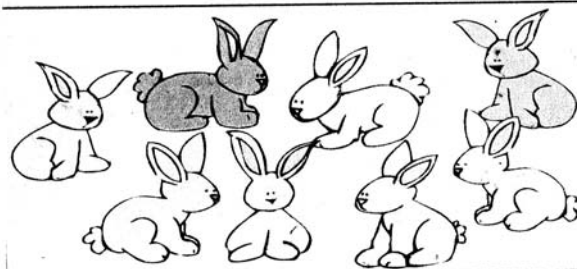
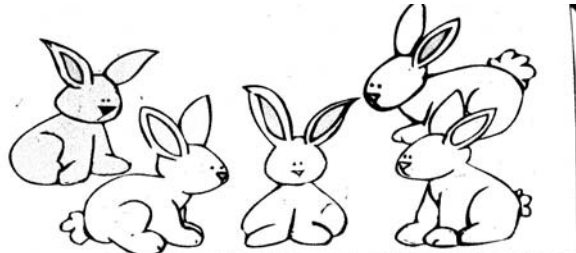
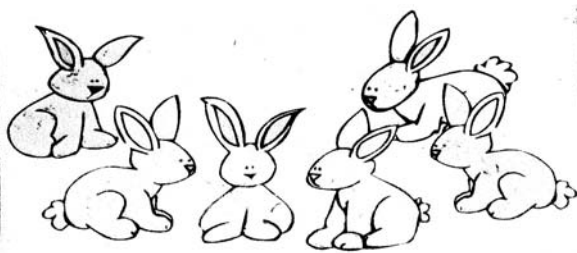
$9 - \square = 3$

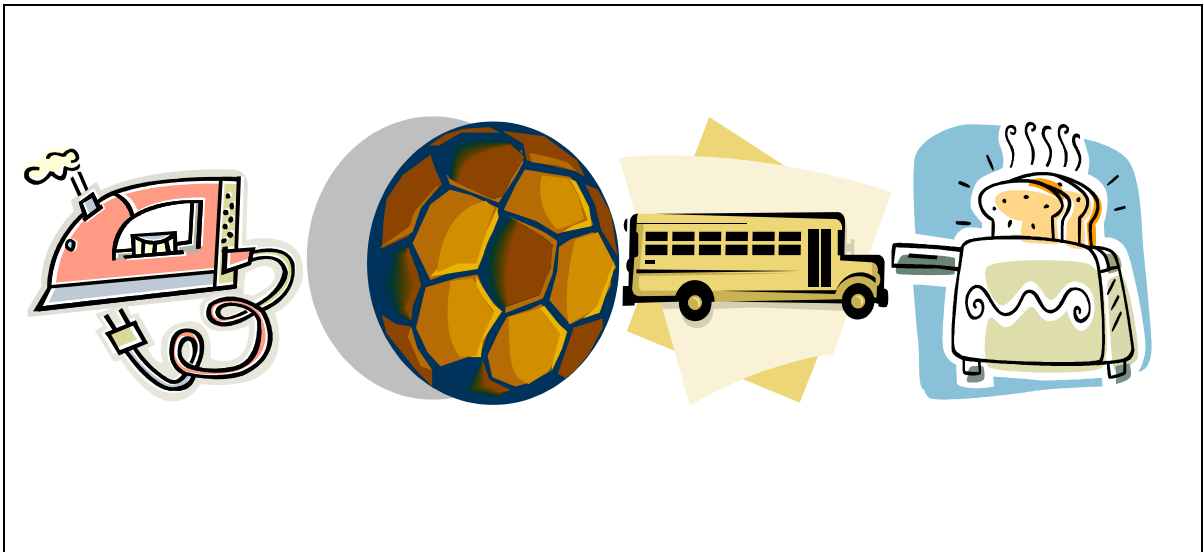
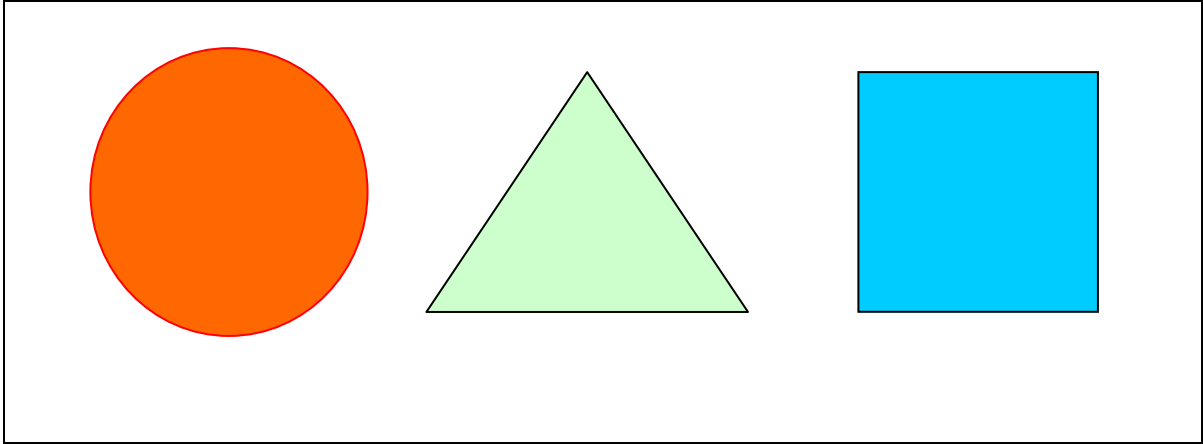
$1 + 2 = \square$

$3 + 5 =$	$6 + 2 =$	$4 + 4 =$
$8 + 2 =$	$5 + 5 =$	$7 + 3 =$
$4 + 5 =$	$6 + 3 =$	$7 + 2 =$
$5 + 2 =$	$3 + 4 =$	$6 + 1 =$



100	200	300	400	500	600	700	800	900
10	20	30	40	50	60	70	80	90
1	2	3	4	5	6	7	8	9





## (OBSERVACIÓN DOCUMENTAL, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN)

\* NOTA: los errores de escritura que en estos instrumentos de evaluación se presentan están copiados fielmente de los documentos utilizados en la institución para la evaluación de los niños.

### P A C FICHA 1 PRIMERA ETAPA

Ficha de evaluación para Retardados Mentales Entrenables  
(Por: H C Gunzburg M. A. Pb D. F. B. Ps. S)

The form is a circular grid divided into four quadrants by a vertical and a horizontal line. The quadrants are labeled as follows:

- Top-Left Quadrant:** Labeled 'COMIDA' and 'AUTO AYUDA'. It is further divided into 'MOVILIDAD' and 'ASEO Y LAVADO VESTIDO'. It contains 106 numbered boxes.
- Top-Right Quadrant:** Labeled 'DESDE COMUNICACIÓN' and 'HASTA'. It contains 129 numbered boxes.
- Bottom-Left Quadrant:** Labeled 'OCUPACIÓN' and 'DESTRZA'. It contains 130 numbered boxes.
- Bottom-Right Quadrant:** Labeled 'SOCIABILIZACIÓN'. It contains 126 numbered boxes.

The boxes are arranged in concentric circles. The numbers in the boxes are as follows:

- Top-Left Quadrant (COMIDA/AUTO AYUDA):** 106, 76, 56, 77, 57, 37, 18, 1, 2, 3, 4, 5, 19, 20, 38, 39, 40, 21, 22, 41, 60, 61, 62, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 107, 78, 58, 38, 40, 21, 22, 41, 60, 61, 62, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 108, 78, 59, 39, 40, 21, 22, 41, 60, 61, 62, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 109, 79, 60, 61, 62, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 110, 80, 61, 62, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 111, 81, 62, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 112, 82, 63, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 113, 83, 64, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 114, 84, 65, 79, 80, 81, 63, 82, 83, 115, 85, 66, 79, 80, 81, 63, 82, 83.
- Top-Right Quadrant (DESDE COMUNICACIÓN/HASTA):** 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 5, 6, 7, 8, 9.
- Bottom-Left Quadrant (OCUPACIÓN/DESTRZA):** 130, 105, 75, 55, 36, 17, 104, 74, 54, 35, 16, 103, 73, 53, 34, 15, 102, 72, 52, 33, 14, 101, 71, 51, 32, 100, 70, 50, 31, 99, 69, 98, 70, 50, 31, 97, 128, 98, 70, 50, 31, 97, 127.
- Bottom-Right Quadrant (SOCIABILIZACIÓN):** 10, 47, 68, 93, 11, 30, 48, 69, 94, 12, 31, 49, 70, 95, 13, 32, 50, 71, 96, 14, 33, 51, 72, 97, 15, 34, 52, 73, 98, 16, 35, 53, 74, 99, 17, 36, 54, 75, 100, 18, 37, 55, 76, 101, 19, 38, 56, 77, 102, 20, 39, 57, 78, 103, 21, 40, 58, 79, 104, 22, 41, 59, 80, 105, 23, 42, 60, 81, 106, 24, 43, 61, 82, 107, 25, 44, 62, 83, 108, 26, 45, 63, 84, 109, 27, 46, 64, 85, 110, 28, 47, 65, 86, 111, 29, 48, 66, 87, 112, 30, 49, 67, 88, 113, 31, 50, 68, 89, 114, 32, 51, 69, 90, 115, 33, 52, 70, 91, 116, 34, 53, 71, 92, 117, 35, 54, 72, 93, 118, 36, 55, 73, 94, 119, 37, 56, 74, 95, 120, 38, 57, 75, 96, 121, 39, 58, 76, 97, 122, 40, 59, 77, 98, 123, 41, 60, 78, 99, 124, 42, 61, 79, 100, 125, 43, 62, 80, 101, 126, 44, 63, 81, 102, 127, 45, 64, 82, 103, 128, 46, 65, 83, 104, 129, 47, 66, 84, 105, 130, 48, 67, 85, 106, 131, 49, 68, 86, 107, 132, 50, 69, 87, 108, 133, 51, 70, 88, 109, 134, 52, 71, 89, 110, 135, 53, 72, 90, 111, 136, 54, 73, 91, 112, 137, 55, 74, 92, 113, 138, 56, 75, 93, 114, 139, 57, 76, 94, 115, 140, 58, 77, 95, 116, 141, 59, 78, 96, 117, 142, 60, 79, 97, 118, 143, 61, 80, 98, 119, 144, 62, 81, 99, 120, 145, 63, 82, 100, 121, 146, 64, 83, 101, 122, 147, 65, 84, 102, 123, 148, 66, 85, 103, 124, 149, 67, 86, 104, 125, 150, 68, 87, 105, 126, 151, 69, 88, 106, 127, 152, 70, 89, 107, 128, 153, 71, 90, 108, 129, 154, 72, 91, 109, 130, 155, 73, 92, 110, 131, 156, 74, 93, 111, 132, 157, 75, 94, 112, 133, 158, 76, 95, 113, 134, 159, 77, 96, 114, 135, 160, 78, 97, 115, 136, 161, 79, 98, 116, 137, 162, 80, 99, 117, 138, 163, 81, 100, 118, 139, 164, 82, 101, 119, 140, 165, 83, 102, 120, 141, 166, 84, 103, 121, 142, 167, 85, 104, 122, 143, 168, 86, 105, 123, 144, 169, 87, 106, 124, 145, 170, 88, 107, 125, 146, 171, 89, 108, 126, 147, 172, 90, 109, 127, 148, 173, 91, 110, 128, 149, 174, 92, 111, 129, 150, 175, 93, 112, 130, 151, 176, 94, 113, 131, 152, 177, 95, 114, 132, 153, 178, 96, 115, 133, 154, 179, 97, 116, 134, 155, 180, 98, 117, 135, 156, 181, 99, 118, 136, 157, 182, 100, 119, 137, 158, 183, 101, 120, 138, 159, 184, 102, 121, 139, 160, 185, 103, 122, 140, 161, 186, 104, 123, 141, 162, 187, 105, 124, 142, 163, 188, 106, 125, 143, 164, 189, 107, 126, 144, 165, 190, 108, 127, 145, 166, 191, 109, 128, 146, 167, 192, 110, 129, 147, 168, 193, 111, 130, 148, 169, 194, 112, 131, 149, 170, 195, 113, 132, 150, 171, 196, 114, 133, 151, 172, 197, 115, 134, 152, 173, 198, 116, 135, 153, 174, 199, 117, 136, 154, 175, 200, 118, 137, 155, 176, 201, 119, 138, 156, 177, 202, 120, 139, 157, 178, 203, 121, 140, 158, 179, 204, 122, 141, 159, 180, 205, 123, 142, 160, 181, 206, 124, 143, 161, 182, 207, 125, 144, 162, 183, 208, 126, 145, 163, 184, 209, 127, 146, 164, 185, 210, 128, 147, 165, 186, 211, 129, 148, 166, 187, 212, 130, 149, 167, 188, 213, 131, 150, 168, 189, 214, 132, 151, 169, 190, 215, 133, 152, 170, 191, 216, 134, 153, 171, 192, 217, 135, 154, 172, 193, 218, 136, 155, 173, 194, 219, 137, 156, 174, 195, 220, 138, 157, 175, 196, 221, 139, 158, 176, 197, 222, 140, 159, 177, 198, 223, 141, 160, 178, 199, 224, 142, 161, 179, 200, 225, 143, 162, 180, 201, 226, 144, 163, 181, 202, 227, 145, 164, 182, 203, 228, 146, 165, 183, 204, 229, 147, 166, 184, 205, 230, 148, 167, 185, 206, 231, 149, 168, 186, 207, 232, 150, 169, 187, 208, 233, 151, 170, 188, 209, 234, 152, 171, 189, 210, 235, 153, 172, 190, 211, 236, 154, 173, 191, 212, 237, 155, 174, 192, 213, 238, 156, 175, 193, 214, 239, 157, 176, 194, 215, 240, 158, 177, 195, 216, 241, 159, 178, 196, 217, 242, 160, 179, 197, 218, 243, 161, 180, 198, 219, 244, 162, 181, 199, 220, 245, 163, 182, 200, 221, 246, 164, 183, 201, 222, 247, 165, 184, 202, 223, 248, 166, 185, 203, 224, 249, 167, 186, 204, 225, 250, 168, 187, 205, 226, 251, 169, 188, 206, 227, 252, 170, 189, 207, 228, 253, 171, 190, 208, 229, 254, 172, 191, 209, 230, 255, 173, 192, 210, 231, 256, 174, 193, 211, 232, 257, 175, 194, 212, 233, 258, 176, 195, 213, 234, 259, 177, 196, 214, 235, 260, 178, 197, 215, 236, 261, 179, 198, 216, 237, 262, 180, 199, 217, 238, 263, 181, 200, 218, 239, 264, 182, 201, 219, 240, 265, 183, 202, 220, 241, 266, 184, 203, 221, 242, 267, 185, 204, 222, 243, 268, 186, 205, 223, 244, 269, 187, 206, 224, 245, 270, 188, 207, 225, 246, 271, 189, 208, 226, 247, 272, 190, 209, 227, 248, 273, 191, 210, 228, 249, 274, 192, 211, 229, 250, 275, 193, 212, 230, 251, 276, 194, 213, 231, 252, 277, 195, 214, 232, 253, 278, 196, 215, 233, 254, 279, 197, 216, 234, 255, 280, 198, 217, 235, 256, 281, 199, 218, 236, 257, 282, 200, 219, 237, 258, 283, 201, 220, 238, 259, 284, 202, 221, 239, 260, 285, 203, 222, 240, 261, 286, 204, 223, 241, 262, 287, 205, 224, 242, 263, 288, 206, 225, 243, 264, 289, 207, 226, 244, 265, 290, 208, 227, 245, 266, 291, 209, 228, 246, 267, 292, 210, 229, 247, 268, 293, 211, 230, 248, 269, 294, 212, 231, 249, 270, 295, 213, 232, 250, 271, 296, 214, 233, 251, 272, 297, 215, 234, 252, 273, 298, 216, 235, 253, 274, 299, 217, 236, 254, 275, 300, 218, 237, 255, 276, 301, 219, 238, 256, 277, 302, 220, 239, 257, 278, 303, 221, 240, 258, 279, 304, 222, 241, 259, 280, 305, 223, 242, 260, 281, 306, 224, 243, 261, 282, 307, 225, 244, 262, 283, 308, 226, 245, 263, 284, 309, 227, 246, 264, 285, 310, 228, 247, 265, 286, 311, 229, 248, 266, 287, 312, 230, 249, 267, 288, 313, 231, 250, 268, 289, 314, 232, 251, 269, 290, 315, 233, 252, 270, 291, 316, 234, 253, 271, 292, 317, 235, 254, 272, 293, 318, 236, 255, 273, 294, 319, 237, 256, 274, 295, 320, 238, 257, 275, 296, 321, 239, 258, 276, 297, 322, 240, 259, 277, 298, 323, 241, 260, 278, 299, 324, 242, 261, 279, 300, 325, 243, 262, 280, 301, 326, 244, 263, 281, 302, 327, 245, 264, 282, 303, 328, 246, 265, 283, 304, 329, 247, 266, 284, 305, 330, 248, 267, 285, 306, 331, 249, 268, 286, 307, 332, 250, 269, 287, 308, 333, 251, 270, 288, 309, 334, 252, 271, 289, 310, 335, 253, 272, 290, 311, 336, 254, 273, 291, 312, 337, 255, 274, 292, 313, 338, 256, 275, 293, 314, 339, 257, 276, 294, 315, 340, 258, 277, 295, 316, 341, 259, 278, 296, 317, 342, 260, 279, 297, 318, 343, 261, 280, 298, 319, 344, 262, 281, 299, 320, 345, 263, 282, 300, 321, 346, 264, 283, 301, 322, 347, 265, 284, 302, 323, 348, 266, 285, 303, 324, 349, 267, 286, 304, 325, 350, 268, 287, 305, 326, 351, 269, 288, 306, 327, 352, 270, 289, 307, 328, 353, 271, 290, 308, 329, 354, 272, 291, 309, 330, 355, 273, 292, 310, 331, 356, 274, 293, 311, 332, 357, 275, 294, 312, 333, 358, 276, 295, 313, 334, 359, 277, 296, 314, 335, 360, 278, 297, 315, 336, 361, 279, 298, 316, 337, 362, 280, 299, 317, 338, 363, 281, 300, 318, 339, 364, 282, 301, 319, 340, 365, 283, 302, 320, 341, 366, 284, 303, 321, 342, 367, 285, 304, 322, 343, 368, 286, 305, 323, 344, 369, 287, 306, 324, 345, 370, 288, 307, 325, 346, 371, 289, 308, 326, 347, 372, 290, 309, 327, 348, 373, 291, 310, 328, 349, 374, 292, 311, 329, 350, 375, 293, 312, 330, 351, 376, 294, 313, 331, 352, 377, 295, 314, 332, 353, 378, 296, 315, 333, 354, 379, 297, 316, 334, 355, 380, 298, 317, 335, 356, 381, 299, 318, 336, 357, 382, 300, 319, 337, 358, 383, 301, 320, 338, 359, 384, 302, 321, 339, 360, 385, 303, 322, 340, 361, 386, 304, 323, 341, 362, 387, 305, 324, 342, 363, 388, 306, 325, 343, 364, 389, 307, 326, 344, 365, 390, 308, 327, 345, 366, 391, 309, 328, 346, 367, 392, 310, 329, 347, 368, 393, 311, 330, 348, 369, 394, 312, 331, 349, 370, 395, 313, 332, 350, 371, 396, 314, 333, 351, 372, 397, 315, 334, 352, 373, 398, 316, 335, 353, 374, 399, 317, 336, 354, 375, 400, 318, 337, 355, 376, 401, 319, 338, 356, 377, 402, 320, 339, 357, 378, 403, 321, 340, 358, 379, 404, 322, 341, 359, 380, 405, 323, 342, 360, 381, 406, 324, 343, 361, 382, 407, 325, 344, 362, 383, 408, 326, 345, 363, 384, 409, 327, 346, 364, 385, 410, 328, 347, 365, 386, 411, 329, 348, 366, 387, 412, 330, 349, 367, 388, 413, 331, 350, 368, 389, 414, 332, 351, 369, 390, 415, 333, 352, 370, 391, 416, 334, 353, 371, 392, 417, 335, 354, 372, 393, 418, 336, 355, 373, 394, 419, 337, 356, 374, 395, 420, 338, 357, 375, 396, 421, 339, 358, 376, 397, 422, 340, 359, 377, 398, 423, 341, 360, 378, 399, 424, 342, 361, 379, 400, 425, 343, 362, 380, 401, 426, 344, 363, 381, 402, 427, 345, 364, 382, 403, 428, 346, 365, 383, 404, 429, 347, 366, 384, 405, 430, 348, 367, 385, 406, 431, 349, 368, 386, 407, 432, 350, 369, 387, 408, 433, 351, 370, 388, 409, 434, 352, 371, 389, 410, 435, 353, 372, 390, 411, 436, 354, 373, 391, 412, 437, 355, 374, 392, 413, 438, 356, 375, 393, 414, 439, 357, 376, 394, 415, 440, 358, 377, 395, 416, 441, 359, 378, 396, 417, 442, 360, 379, 397, 418, 443, 361, 380, 398, 419, 444, 362, 381, 399, 420, 445, 363, 382, 400, 421, 446, 364, 383, 401, 422, 447, 365, 384, 402, 423, 448, 366, 385, 403, 424, 449, 367, 386, 404, 425, 450, 368, 387, 405, 426, 451, 369, 388, 406, 427, 452, 370, 389, 407, 428, 453, 371, 390, 408, 429, 454, 372, 391, 409, 430, 455, 373, 392, 410, 431, 456, 374, 393, 411, 432, 457, 375, 394, 412, 433, 458, 376, 395, 413, 434, 459, 377, 396, 414, 435, 460, 378, 397, 415, 436, 461, 379, 398, 416, 437, 462, 380, 399, 417, 438, 463, 381, 400, 418, 439, 464, 382, 401, 419, 440, 465, 383, 402, 420, 441, 466, 384, 403, 421, 442, 467, 385, 404, 422, 443, 468, 386, 405, 423, 444, 469, 387, 406, 424, 445, 470, 388, 407, 425, 446, 471, 389, 408, 426, 447, 472, 390, 409, 427, 448, 473, 391, 410, 428, 449, 474, 392, 411, 429, 450, 475, 393, 412, 430, 451, 476, 394, 413, 431, 452, 477, 395, 414, 432, 453, 478, 396, 415, 433, 454, 479, 397, 416, 434, 455, 480, 398, 417, 435, 456, 481, 399, 418, 436, 457, 482, 400, 419, 437, 458, 483, 401, 420, 438, 459, 484, 402, 421, 439, 460, 485, 403, 422, 440, 461, 486, 404, 423, 441, 462, 487, 405, 424, 442, 463, 488, 406, 425, 443, 464, 489, 407, 426, 444, 465, 490, 408, 427, 445, 466, 491, 409, 428, 446, 467, 492, 410, 429, 447, 468, 493, 411, 430, 448, 469, 494, 412, 431, 449, 470, 495, 413, 432, 450, 471, 496, 414, 433, 451, 472, 497, 415, 434, 452, 473, 498, 416, 435, 453, 474, 499, 417, 436, 454, 475, 500, 418, 437, 455, 476, 501, 419, 438, 456, 477, 502, 420, 439, 457, 478, 503, 421, 440, 458, 479, 504, 422, 441, 459, 480, 505, 423, 442, 460, 481, 506, 424, 443, 461, 482, 507, 425, 444, 462, 483, 508, 426, 445, 463, 484, 509, 427, 446, 464, 485, 510, 428, 447, 465, 486, 511, 429, 448, 466, 487, 512, 430, 449, 467, 488, 513, 431, 450, 468, 489, 514, 432, 451, 469, 490, 515, 433, 452, 470, 491, 516, 434, 453, 471, 492, 517, 435, 454, 472, 493, 518, 436, 455, 473, 494, 519, 437, 456, 474, 495, 520, 438, 457, 475, 496, 521, 439, 458, 476, 497, 522, 440, 459, 477, 498, 523, 441, 460, 478, 499, 524, 442, 461, 479, 500, 525, 443, 462, 480, 501, 526, 444, 463, 481, 502, 527, 445, 464, 482, 503, 528, 446, 465, 483, 504, 529, 447, 466, 484, 505, 530, 448, 467, 485, 506, 531, 449, 468, 486, 507, 532, 450, 469, 487, 508, 533,

NOTA: Color oscuro si ya tiene la conducta (se marca).  
Color semioscuro si más o menos la cubren.  
En blanco si no la tienen.

El autor aconseja un gráfico que resulta muy útil para la impresión global de la evaluación social.

El PPAC está destinado para niños muy pequeños y para niños - adultos deficientes mentales profundos.

Los ítems son los siguientes:

### **AYUDA DE SI MISMO**

#### **COMIDA**

- |   |   |
|---|---|
| 1. Succiona bien la comida  | a |
| 2. Muestra que reconoce la comida   | a |
| 18. Mueve la boca para comer  | b |
| 19. Come semisólidos con cuchara  | b |
| 37. Utiliza los dedos para comer pero no los muerde   | c |
| 38. Coge con la cuchara del plato y la pone en la boca para comer   | c |
| 56. Muerde galletas, rosquillas, etc.   | d |
| 57. Hace la comida comestible, pelándola (plátano) o desenvolviéndola sin recordarle que es necesario hacerlo | d |
| 58. Utiliza la cuchara (puede desparramar algo de comida)   | d |
| 76. Bebe de una taza sin ayuda, sin derramar y agarrándola  | e |
| 77. Come sin ayuda  | e |
| 106. Utiliza el tenedor sin dificultad (la comida puede estar cortada o preparada)                            | f |
| 107. Es capaz de tomar una bebida por sí solo sin ayuda   | f |

#### **MOVILIDAD**

- |   |   |
|---|---|
| 3. Sostiene la cabeza   | a |
| 4. Se sienta con pequeña ayuda  | a |
| 20. Se sienta con la espalda casi derecha, sin soporte, durante períodos cortos | b |
| 21. Brinca  | b |
| 39. Se levanta y se mantiene de pie y agarrado                                  | c |
| 40. Anda a gatas o arrastrándose  | c |
| 59. Descubre medios de obtener cosas que necesita                               | d |
| 60. Anda con ayuda  | d |
| 78. Sube escaleras, juntando los pies en cada peldaño                           | e |
| 79. Baja escaleras, juntando los pies en cada peldaño                           | e |

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| 108. Corre                        | f |
| 109. Trae o lleva grandes objetos | f |

### **ASEO Y LAVADO**

- |   |   |
|---|---|
| 22. Utiliza el original (o retrete) cuando se le coloca en el   | b |
| 41. Los movimientos del intestino son generalmente regulares  | c |
| 61. Ha establecido una regularidad durante el día y espera un tiempo razonable antes de que se le atienda | d |
| 62. Indica cuando está mojado o sucio   | d |
| 80. Durante el día tiene control de su vejiga, pero ha de ir bastante a menudo                            | e |
| 81. "Está entrenado en el retrete", con accidentes infrecuentes   | f |
| 110. Pide ir al retrete o va por sí mismo   | f |
| 111. Se sube al asiento del retrete   | f |
| 112. Cuida de sí mismo en el retrete, sin necesidad de ayuda excepto para limpiarse                       | f |
| 113. Se seca las manos adecuadamente, sin mucha ayuda   | f |

### **VESTIDO**

- |   |   |
|---|---|
| 42. Cooperera pasivamente cuando lo visten          | c |
| 63. Alarga los brazos y pies cuando se le viste     | d |
| 82. Ayuda cuando lo visten                          | e |
| 83. Se quita los calcetines                         | e |
| 114. Se quita y se pone sencillas prendas de vestir | f |
| 115. Se desabrocha botones accesibles               | f |

## **COMUNICACIÓN**

### **DESDE**

- |   |   |
|---|---|
| 5. Ruidos indistintos, gritos                             | a |
| 6. Gorjeos  | a |
| 23. Sonidos mmmm o ssss                                   | b |
| 24. Vocales unidas  | b |
| 25. Dos sílabas da-da, ba-ba, etc.                        | b |
| 43. Una palabra clara                                     | c |
| 44. Tres o cuatro palabras claras                         | c |
| 64. Jerga incipiente (muchas palabras inteligibles)       | d |
| 65. veinte palabras sueltas                               | d |
| 84. Combinación de dos palabras, voy papá, en coche, etc. | e |
| 85. Frases con tres palabras: Quiero una bebidas, etc.    | e |

86. Pronombre: amí, mí	e
87. Se refiere a sí mismo por su propio nombre	e
88. Utiliza nombres de objetos familiares	e
116. Constantemente hace preguntas ¿Qué es esto? ¿Y aquello?	f
117. Se refiere a sí mismo como “yo”	f
118. Pregunta en la forma “por qué”	f
119. Expresa sentimientos, deseos, problemas verbalmente	f
120. Narra experiencias de una manera coherente	f
121. Da su nombre completo cuando se le piden	f

## **HASTA**

7. Escucha música	a
8. Busca el sonido con los ojos	a
9. Vuelve la cabeza hacia el sonido	a
26. Sigue el movimiento de lo objetos con los ojos	b
27. Mira a su alrededor	b
28. Copia sonidos cuando los oye	b
29. Responde al No	b
45. Entrega objetos al pedírseles	c
46. Responde a preguntas, por ejemplo: ¿dónde está tu vestido? Si los objetos están a la vista	c
66. Responde a las indicaciones, por ejemplo: “ven aquí”	d
67. Escucha el ritmo y está interesado en la recepción de los sonidos	d
89. Obedece instrucciones sencillas	e
90. Sencillas historias	e
91. Entiende órdenes que contengan: sobre, en, detrás, debajo, encima, enfrente de, arriba, debajo, etc.	e
92. Puede diferenciar correctamente entre una cosa y muchas cosas	f
123. Oye y puede dar razones verbalmente	f
124. Trae al pedirle una cosa o dos, por ejemplo: “Dame los libros”	f

## **SOCIALIZACIÓN**

10. Muestra una expresión consiente	a
11. Busca, sonrío, volaliza	a
12. Se vuelve y responde a la gente	a
13. Reconoce a las personas familiares	a
30. Muestra interés por extraños, mirando sus movimientos	b
31. Responde expresiones fáciles, por ejemplo: “devuelve la sonrisa”	b
47. Juega a tortitas	c
48. Atrae la atención haciendo reuidos	c
49. Necesita la aprobación del adulto para portarse bien	c
50. Intenta hacer reír a otros	c

51. Muestra afecto o cariño	e
68. Mira su imagen en el espejo con interés	d
69. Exige posesiones propias	d
70. Muestra objetos y los ofrece	d
71. Mueve la mano para decir adiós	d
93. Juega en compañía de otros, pero aún no colabora con ellos	e
94. Ha aprendido a responder a las otras personas como ellas desean	e
95. Trae y lleva lo que se le pide	e
96. Le gusta ver dibujos en los libros	f
125. Espera "su turno", puede "participar" a veces	f
126. Ayuda en tareas domésticas, por ejemplo: limpiar, mesas, barrer, etc.	f

## OCUPACIÓN

### HABILIDAD MANUEL (Movimientos finos de los dedos)

14. Es capaz de sostener objetos con las manos durante períodos cortos	a
15. Es capaz de agarrar, con las manos, objetos cuando se les ofrecen	a
32. Se pasa cosas de una mano a otra	a
33. Coge pequeños objetos entre los dedos y el pulgar	b
34. Utiliza el dedo índice para explorar	b
52. Hace rayas con lápiz o pinturas	c
53. Mete la mano en un recipiente y coge todo lo que hay en él	c
72. Espontáneamente garabatea con lápiz o pinturas	d
73. Pone ladrillos, cajas, etc. Unos sobre otros	d
97. Puede ensartar "cuentas" gordas	e
98. Puede desatornillar tuercas o dar vuelta a una manilla	e
99. Vierte agua de una taza a otra	e
127. Puede cortar papel con tijeras	f
128. Maneja objetos quebradizos, por ejemplo: loza" bastante bien	f

### AGILIDAD (Control motor burdo Grueso)

16. Intenta buscar objetos con las manos aunque no le atine	a
17. Manipula objetos	a
35. Alcanza objetos moviéndose hacia delante	b
36. Tira objetos al suelo	b
54. Busca objetos caídos, inclinándose sobre ellos	c
55. Alinea dos o más cubos o ladrillos	c
74. Puede patear una pelota sin caerse	d
75. Tira el balón intencionadamente sin caerse	d
100. Coge objetos sin caerse	e
101. Puede dar saltos con ambos pies	e
102. Abre puertas	e
103. Se sube a una silla y puede estar en ella	e
104. Se sienta por sí mismo a la mesa	e

- |  |   |
|--|---|
| 105. Quita la tapa y la vuelve a poner en una caja                       | e |
| 129. Salta con ambos pies desde la escalera al suelo sin requerir ayuda  | f |
| 130. Se mantiene sobre un pie, juega a "la pta coja" por cortos períodos | f |

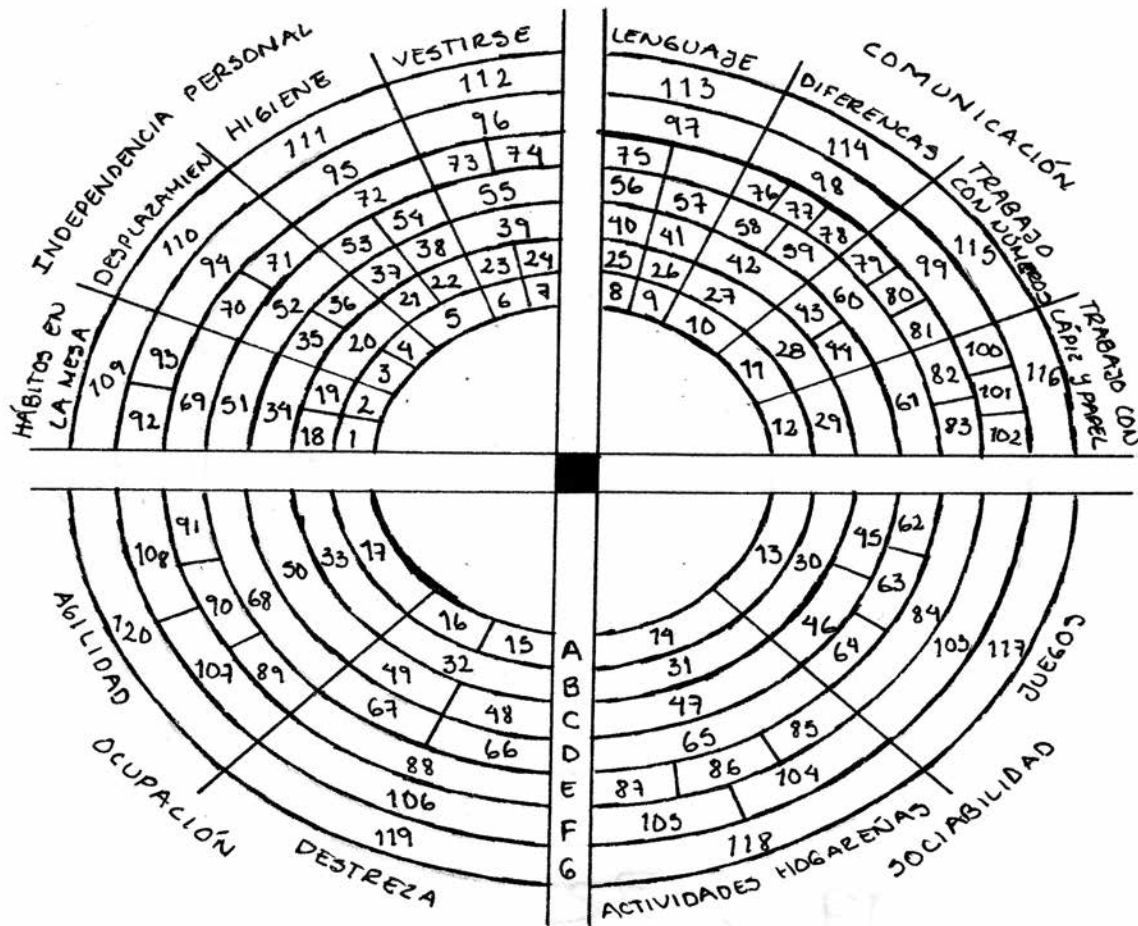


\* NOTA: los errores de escritura que en estos instrumentos de evaluación se presentan están copiados fielmente de los documentos utilizados en la institución para la evaluación de los niños.

P A C

FICHA 1 SEGUNDA ETAPA

Ficha de evaluación para Retardados Mentales Entrenables  
(Por: H C Gunzburg M. A. Pb D. F. B. Ps. S)



Ubicación escolar: \_\_\_\_\_  
 Lugar de entrenamiento: \_\_\_\_\_  
 Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_  
 Fecha de la evaluación inicial: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
 Nombre del evaluador: \_\_\_\_\_  
 Dirección: \_\_\_\_\_

P. A. C. da un informe visual del progreso de las cuatro áreas principales del entronamiento: independencia personal, comunicación, sociabilidad y ocupación. El resumen referente a las habilidades relativas y el comportamiento están establecidos en P. A. C. y las conquistas y deficiencias están oxpuestas a la vista con cierta exactitud. El diagrama establece no solo un infirme visual de la forma actual de actuar del Retardado Mental Entranable, sino que detalla sus éxitos hacia límites de maduración.

El P. A. C. deberá ser comparado con los diagramas de evaluaciones previas.

Sombree fuerte en el diagrama todas las áreas correspondientes a funciones que el Entrenable realiza frecuentemente y/o con facilidad. Las habilidades que no hayan sido aún adquiridas deberán ser sombreadas levemente, así como también indicar áreas con falta de entrenamiento y educación. Las funciones que no puedan ser evaluadas serán dejadas en blanco. Las letras de A a G, indican la proximidad secundaria de estado de desarrollo en áreas especiales. Subraya funciones que han sido sustituidas por acciones más perfeccionadas o de niveles más altos.

El primer resultado de la evaluación no deberá ser dado antes de dos semanas ni más de cuatro, después de ser admitido. Las evaluaciones deberán repetirse a intervalos regulares de tres a seis meses

## **INDEPENDENCIA DE PERSONAL**

### **HÁBITOS ALIMENTICIOS**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Usa la cuchara cuando come sin solicitar ayuda                            | a |
| 2. Bebe sin volcar el vaso sosteniéndolo con una mano                        | a |
| 18. Usa el tenedor sin dificultad(puede cortas y llevar la comida a la boca) | b |
| 19. Es capaz de beber sin ayuda  | b |
| 34. Se sirve y come sin micha ayuda  | c |
| 51. Usa el cuchillo para esparcir mantequilla, dulce, etc.                   | d |
| 69. Usa el cuchillo para cortar sin mayores dificultades                     | e |
| 92. Come con cuchillo y tenedor sin requerir ayuda                           | f |

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| 93. Vierte agua de la tetera       | f |
| 109. Usa cuchillo para pelar fruta | g |

### **DESPLAZAMIENTO**

- |   |   |
|---|---|
| 3. Sube escaleras, ambos pies sobre el escalón  | a |
| 4. Baja escaleras, ambos pies sobre el escalón (establecer si rebasa el límite)                     | a |
| 20. Anda en triciclo  | b |
| 35. Sube escaleras alternando los pies (sin sostenerse)   | c |
| 36. Baja escaleras alternando los pies (sin sostenerse)   | c |
| 52. Visita al vecino y lugares cercanos   | d |
| 70. Requiere poca supervisión cuando juega fuera de la casa por una hora o más                      | e |
| 71. Corretea con otros sin necesidad de mucha vigilancia  | e |
| 94. Anda por los alrededores sin vigilancia pero no cruza la calle (establecer si rebasa el límite) | f |
| 110. Anda por los alrededores sin vigilancia y cruza la calle                                       | g |

### **HIGIENE**

- |   |   |
|---|---|
| 5. Habitado a manejarse con pocos accidentes                                  | a |
| 21. Pide ir al baño o va regularmente sin pedir                               | b |
| 22. Se seca las manos adecuadamente sin mucha ayuda                           | b |
| 37. Me maneja sólo, se limpia y se lava las manos                             | c |
| 38. Se lava las manos con jabón en forma aceptable                            | c |
| 53. Se lava la cara más o menos bien (no necesariamente detrás de las orejas) | d |
| 54. Se lava los dientes   | d |
| 72. Se cepilla y poina  | e |
| 95. Se baña adecuadamente sin mucha supervisión                               | f |
| 111. Se prepara el baño, (abre la llave y prepara todo)                       | g |

### **VESTIRSE**

- |  |   |
|--|---|
| 6. Se saca los calcetines                                      | a |
| 7. Ayuda a que lo vistan                                       | a |
| 23. Se saca y pone prendas sencillas                           | b |
| 24. Desabrocha botones delanteros                              | b |
| 39. Se asegura y ajusta sus ropas (botones, hebillas, cierres) | c |
| 55. Se viste al levantarse con poca supervisión                | d |
| 73. Se desviste al acostarse con poca supervisión              | e |
| 74. Se pone las prendas de uso corrientes                      | e |
| 96. Se ata los cordones de los zapatos                         | f |
| 112. Se hace la corbata o la cinta para el cabello             | g |

## COMUNICACIÓN

### LENGUAJE

- |   |   |
|---|---|
| 8. Obedece instrucciones sencillas  | a |
| 9. Entiende órdenes como: sobre, dentro, detrás, debajo                                 | a |
| 25. Relata experiencias en forma coherente  | b |
| 26. Frases conteniendo: plurales, tiempo pasado, yo, preposiciones, arriba, abajo, etc. | b |
| 40. Comprende preguntas sencillas y da respuesta con sentido.                           | c |
| 56. Define palabras sencillas   | d |
| 57. Usa frases complicadas conteniendo: por que, pero, etc.                             | d |
| 75. Puede ejecutar triples órdenes, por ejemplo: pon esto..., luego..., y después...    | e |
| 97. Entiende direcciones: arriba, izquierda, al final, derecho, etc.                    | f |
| 113. Repite o relata una cuenta sin mucho dificultad                                    | g |

### DIFERENCIAS

- |   |   |
|---|---|
| 10. Entiende quien pertenece al sexo masculino y femenino, macho y hembra                 | a |
| 27. Discrimina colores por superposición (haciendo parejas)                               | b |
| 41. Diferencia entre corto, largo, grande, pequeño, pesado, liviano                       | c |
| 58. Discrimina y nombra cuatro o más colores sin error                                    | d |
| 59. Se refiere correctamente a "la mañana y la tarde"                                     | d |
| 76. Dice izquierda y derecha sobre sí mismo, por ejemplo: brazo izquierdo, oreja derecha. | e |
| 77. Nombra los días de la semana y reconoce algunos días.                                 | e |
| 78. Entiende diferencias entre: día, semana – minuto, hora – etc.                         | e |
| 98. Dice la hora hasta el cuarto de hora  | f |
| 114. Asocia el tiempo en el reloj con acciones y hechos.                                  | g |

### TRABAJO CON NÚMEROS

- |  |   |
|--|---|
| 11. Discrimina entre uno y muchas o una cantidad                               | a |
| 28. Puede dar uno o dos objetos  | b |
| 42. Cuenta mecánicamente diez objetos  | c |
| 43. Se maneja con "situaciones numéricas" hasta cuatro o (cinco sacar)         | c |
| 60. Puede arreglar objetos por orden de tamaño (del más pequeño al más grande) | d |
| 79. Cuenta mecánicamente treinta o más objetos                                 | e |
| 80. Se maneja con "situaciones numéricas" hasta 13 o más (incluso sacar)       | e |
| 81. Reconoce billetes de E <sup>0</sup> uno, cinco, diez y cincuenta.          | e |
| 99. Suma billetes de E <sup>0</sup> uno y F <sup>0</sup> cinco                 | f |
| 115. Da el cambio de E <sup>0</sup> 10.00 con unidades y medios                | g |

## **TRABAJO CON LÁPIZ Y PAPEL**

- |  |   |
|--|---|
| 12. Sostiene el lápiz y puede imitar trazos verticales y circulares                  | a |
| 29. Puede copiar círculos  | b |
| 44. Dibuja "hombres" primitivos con cabeza y piernas                                 | c |
| 61. Dibuja hombres y cosas reconociéndoles   | d |
| 82. Escribe su nombre en imprenta y reconoce entre otros nombres y palabras impresos | e |
| 83. Reconoce 40 o más palabras visualmente   | e |
| 100. Escribe su nombre (en cursiva)  | f |
| 101. Es capaz de leer instrucciones sencillas  | f |
| 102. Escribe su nombre en forma aceptable  | f |
| 116. Capaz de leer impresos simples, por ejemplo: Horario de radio y TV              | g |

## **SOCIABILIDAD**

### **JUEGOS**

- |  |   |
|--|---|
| 13. Juega en compañía de otros pero no socialmente (establecer si supera la etapa) | a |
| 30. Espera su turno u puede compartir a tiempo                                     | b |
| 45. Juega socialmente con otros  | c |
| 46. Puede divertir a otros (establecer si supera la etapa)                         | c |
| 62. Juega juegos de grupo, por ejemplo: las escondidas                             | d |
| 63. La hace de actor de los cuentos que ha oído (establecer si pasa esta etapa)    | d |
| 64. Canta y baila con música, por ejemplo: tocadiscos                              | d |
| 84. Juega juegos sencillos de mesa, por ejemplo: dominó                            | e |
| 103. Juega juegos de pelota con otros, por ejemplo: pasar la pelota                | f |
| 117. Juega juegos de equipo en cooperación y obedece reglas                        | g |

### **ACTIVIDADES HOGAREÑAS**

- |  |   |
|--|---|
| 14. Busca y lleva cuando se lo pida  | a |
| 31. Ayuda en tareas domésticas, por ejemplo: levantar la mesa, etc.                              | b |
| 47. Hace mandados sencillos fuera de la casa   | c |
| 65. Va a los comercios acompañado pero entre sólo  | d |
| 85. Se le confía dinero para los mandados  | e |
| 86. Entra a un negocio para buscar artículos determinados  | e |
| 87. Toma alguna responsabilidad menor  | e |
| 104. Ayuda en casa yendo a comprar determinados artículos  | f |
| 105. Realiza pequeñas tareas de rutina sin supervisión, por ejemplo: traer el tacho de la basura | f |
| 117. Realiza trabajos de rutina más complicados sin supervisión, por ejemplo: lustrar zapatos    | g |

## OCUPACIÓN

### DESTREZA (MOVIMIENTOS FINOS DE LOS DEDOS)

15. Enhebra cuentas grandes	a
16. Da vuelta al picaporte de puertas, desenrosca tapas	a
32. Corta con tijeras	b
48. Hace construcciones usando plastilina, bloques, etc.	c
49. Recorta figuras aunque no muy perfectamente	c
66. Devana y evilla	d
67. Hace construcciones esmeradas con materiales apropiados (bloques, equipos de construcción, etc.)	d
88. Corta tela con tijeras	e
106. Apila papeles, barajas, etc. en forma ordenada	f
119. Corta muy cuidadosamente bordes redondos	g

### AGILIDAD (CONTROL DE LOS GRANDES MÚSCULOS)

17. Patea la pelota sin caerse	a
33. Salta con ambos pies	b
50. Es capaz de pararse con la punta de los pies durante 10 segundos	c
68. Salta sobre los pies (brinca)	d
89. Emplea el martillo correctamente, las niñas empiezan a coser	e
90. Capaz de arrojar la pelota y pegarle al blanco a un mero y medio de distancia	e
91. Usa juegos "exteriores" bastante bien y en forma correcta (columpios)	f
107. Usa herramientas, utensilios de cocina, jardinería, etc.	f
108. Capaz de mantener el equilibrio sobre la punta de los pies mientras se inclina hacia adelante	f
120. Capaz de mantener el equilibrio sobre la punta de los pies en posición de agachado.	g

## CONFIDENCIAL

### REGISTRO DE LA PERSONALIDAD

Esta fórmula de registro sintetiza en forma gráfica, varios aspectos de la personalidad de los Retardados Mentales Entrenables. Se ha procurado una guía para cada aspecto de los cuatro puntos de la escala de evaluación, pero no necesita estrictamente ser adjuntada. Muy a menudo es casi imposible "ajustar" la actitud y comportamiento de un entrenable a una descripción definida, y resulta

preferible evaluarlo simplemente en una escala de cuatro puntos. En tal caso se mantendrá presente que el punto uno representa lo “normal” o cialmente el comportamiento más deseable; el punto cuatro representa el comportamiento social de mayor dificultad. No hay necesidad de mantenerse dentro de los cuatro puntos exclusivamente, sino con una marca en la mitad o una marca intemedia puede ser factible.

La evaluación da una representación visual de ajuste del Retardado Mental Entrenable a los requerimientos de la sociedad.

## ANEXO 6

### (Observaciones diversas, características físicas del inmueble)

#### ► Características de la escuela en general:

La escuela es amplia, con una estructura semejante a las escuelas primarias normales de gobierno, con un patio al centro y salones de clase alrededor de este, los cuales están repartidos para brindar diferentes tipos de atención según se requiera.

#### ► Características del salón en el que recibe atención pedagógica el grupo de observación:

El salón es pequeño, de tres metros de ancho por tres de largo aproximadamente, cuenta con un escritorio pegado a la pared en el que se encuentran los siguientes materiales: tijeras, colores, recortes, rollos de papeles distintos, crayolas, cuadernos, libros y algunos materiales diversos como palitos de madera, velas, etc.

Hay cuatro mesitas de preescolar, con cuatro sillitas del mismo tamaño y el salón está decorado con muñequitos pintados en la pared de colores azul y rosa con fondo blanco y hay un reloj de pared que no sirve.

En uno de los muros y arriba de las mesas hay un pizarrón pequeño como de un metro aproximadamente y en ese mismo muro hay algunos trabajos o tarjetas pegados a la pared.

#### ► Características del salón en el que se trabaja el lenguaje:

Este salón está del mismo tamaño aproximadamente que el salón en el que reciben atención pedagógica y cuenta con un mueble en el que hay diferentes materiales como memoramas, loterías y algunas otras tarjetas.

Para el trabajo con los niños se tiene una mesa como de un metro o metro y medio de largo por cuarenta o cincuenta centímetros de ancho y algunas sillas y banquitos.



▶ Características del consultorio de atención psicológica:

Este consultorio es un poco más amplio que los salones de atención pedagógica y de lenguaje y cuenta con un escritorio, una o dos sillas para la sesión y una grabadora sobre el escritorio, así como una especie de perchero en una de las esquinas.

▶ Características del salón dónde se llegan a juntar los grupos para trabajo:

Este salón es del mismo tamaño que el consultorio de atención psicológica y cuenta con varias mesas acomodadas al centro del salón y a lo largo de este y con varias sillas alrededor, así como con un mueble en el que se encuentran materiales como: tijeras, pegamento, colores, crayolas, dibujos recortados, periódico, cuadernos, libros, rollos de papeles diversos, etc.

Este salón se usa como lugar de atención pedagógica de otro grupo de niños

▶ La escuela cuenta con una cocina que está instalada en uno de los salones y es para uso del personal de la misma, así como con un salón de materiales que cuenta con los antes mencionados pero en mayores cantidades.

▶ La escuela cuenta también con otros salones utilizados para otro tipo de atención, así como oficinas administrativas.

**\*Las características referidas corresponden hasta el mes de junio del año 2006.**

## **ANEXO 7**

### **GLOSARIO**

#### **1. AISLAMIENTO**

Disociación de una idea o memoria de su contenido emocional o de sentimientos ligados a ella, o de otros hechos relacionados con ella, que se convierte así en un asunto diferente.

#### **2. ATÍPICO**

No típico, irregular.

#### **3. CÉLULA**

Sistema altamente integrado, en constante cambio, que es la unidad estructural y funcional de todo organismo viviente y que tiene capacidad para asimilar, crecer, reproducirse y responder a los estímulos.

#### **4. CEREBELO**

Parte inferior del encéfalo colocado por debajo del cerebro y por arriba de la protuberancia anular y el bulbo raquídeo formada por dos lóbulos laterales y un lóbulo medio.

#### **5. CEREBRO**

La porción más grande del encéfalo, que ocupa toda la parte superior del cráneo, y consta de los hemisferios izquierdo y derecho.

#### **6. CROMOSOMA**

Cualquiera de los cuerpos individuales, fuertemente teñidos, por lo común en forma de bastón que se originan a partir de la red nuclear durante la mitosis y la meiosis. Llevan los factores hereditarios (genes), y están presentes en un número constante de cada especie. En el hombre hay 46 en cada célula, excepto en el

óvulo y el espermatozoide maduros en dónde el número es la mitad. Se hereda un juego completo de 23 de cada progenitor.

#### 7. DAÑO CEREBRAL SOBREVENIDO

Síndrome de disfunción cerebral mínima adquirida después del nacimiento.

#### 8. DÉFICIT COMO DISCAPACIDAD

Dificultad en una función en particular. Cantidad por la que algo no es suficiente para cumplir con un estándar específico.

#### 9. DISFUNCIONES CEREBRALES

Cualquier anomalía o deterioro en el funcionamiento del cerebro.

#### 10. ECOLALIA

Repetición sin sentido y al parecer involuntaria de las palabras dichas por otra persona; alteración que se observa en ciertos estados psicóticos como en la esquizofrenia de tipo catatónico, en la disfunción cerebral mínima, y como la única forma de lenguaje en el llamado aislamiento del área del lenguaje.

#### 11. ENCÉFALO

La parte del sistema nervioso central contenida dentro de la cavidad craneal, consistente en el cerebro, el cerebelo, la protuberancia y el bulbo raquídeo.

#### 12. EQUILIBRIO

Estado de balance; condición en la que las fuerzas opuestas son iguales una a otra, de manera que no existe movimiento. Sensación de estar bien balanceado, ya sea con relación a la postura o un estado de la mente o sentimiento.

### 13. ESQUEMA CORPORAL

Imagen corporal.

### 14. HIPERACTIVIDAD

Actividad excesiva o anormal. (=síndrome de disfunción cerebral mínima)

### 15. HIPERREFLEXIA

Trastorno que se caracteriza por exageración de los sentidos.

### 16. HIPOACTIVIDAD

Actividad disminuida.

### 17. IRREVERSIBLE

Que no es posible regresarlo a su estado anterior; lo que caracteriza a un estado o proceso del que es imposible recuperarse.

### 18. LESIÓN CEREBRAL

Dícese de cualquier forma de traumatismo en el cerebro, ya sea por infecciones, mecánicos (metabólico y tóxico) o de origen vascular, que causa diversos cambios patológicos. Las manifestaciones clínicas son muy variables, según la naturaleza, extensión, sitio y duración de la lesión.

### 19. MÉDULA ESPINAL

Parte del sistema nervioso central alojado dentro del conducto vertebral. Se extiende desde el bulbo raquídeo a la altura del agujero occipital hasta el filamento terminal a la altura de la primera y segunda vértebra lumbar.

### 20. MOSAICISMO

En genética, presencia de células con diferente constitución genética en el mismo individuo.

## 21. PATOLOGÍA

Rama de la ciencia biológica que se encarga de la naturaleza de las enfermedades, por medio del estudio de sus causas, sus procesos y sus efectos, junto con las alteraciones asociadas en la estructura y la función.

## 22. PENSAMIENTO CONCRETO

Procesos mentales caracterizados por literalidad y tendencia a estar ligados a impresiones sensoriales más inmediatas y evidentes, así como por una falta de generalización y abstracción.

## 23. SORDERA CENTRAL

Sordera debida a una lesión que afecta las vías auditivas o los centros auditivos del cerebro.

## 24. SUBYECENTE

Situado por debajo.

## 25. TRISOMÍA

Presencia de tres cromosomas de un tipo, en vez del número diploide de dos; a menudo se especifica el número de cromosoma o grupo de cromosomas aberrantes como trisomía 13 (síndrome de Patau), trisomía 18 (síndrome de Edwards) y el síndrome de trisomía 21.

*\*Definiciones y términos extraídos de:*

*Diccionario enciclopédico de las ciencias médicas*

*Editorial: McGraw-Hill*

*Edición: 1985 México DF.*

*TOMOS 1 – 5.*