

45

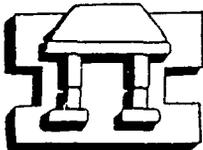


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

DESCRIPCION DEL PROCESO DE UN PROYECTO CURRICULAR PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN UN CENTRO DE ATENCION MULTIPLE.

REPORTE DE TRABAJO
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
EVELIA CHAVEZ ALEJANDRE



IZTACALA

COMISION DICTAMINADORA: LIC. GUADALUPE AGUILERA CASTRO
LIC. JUANA AVILA AGUILAR
LIC. CAROLINA ROSETE SANCHEZ

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. MEXICO.

2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Por darme la oportunidad de vivir esta experiencia y contemplarla en mi plan de vida. Gracias señor por derramar tu santo espíritu en todos los que hicieron posible este proyecto.

EN MEMORIA DE MIS PAPAS

Porque su recuerdo es la luz de nuestra familia y la fuerza que nos inspira para crecer día con día.

Gracias MAMA; Gracias PAPA, por intuirnos a lograr nuestros propósitos y ponerlos al servicio de los que nos rodean.

¡No tengo palabras para decir lo mucho que les quiero. Muchas gracias Papas.

A PATO MI ESPOSO

Por los momentos que hemos compartido.

Por enseñarme que se hace camino al andar, pero sobre todo por apoyarme para construir ese camino y recorrerlo juntos.

Por el valor de correr el riesgo y asumir las consecuencias con madurez.

Por el gran amor que nos une, por nuestra hija.

A MIS HERMANOS

Por evocar en mí: el espíritu, de amor, de lucha, de fuerza y de perseverancia en todo lo que me proponga.

Por apoyarme durante todo el recorrido de mi vida.

Por el cariño y empuje que me han dado.

Por que han sido la fogata de amor y mi guía, la razón de vivir mi vida.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A TONALLI MI HIJA

A mi Solecito.

Porque eres el regalo que Dios me dio, me diste la posibilidad de renovarme y comprometerme con la vida.

En tus ojos veo la esperanza de un mundo mejor.

En tu sonrisa la franqueza y sencillez de las cosas.

Ojala y pueda introyectarte los principios y valores que me abrieron las puertas, pero sobre todo los pongas al servicio de los que te rodean.

Que seas una persona plena, que vivas la magia del poder de dar y recibir. Este trabajo es de las dos.

¡Te quiero mucho.!

A MIS SOBRINAS Y SOBRINOS

Por todas las alegrías que me han prodigado.

Son la llama que empieza a encender, resplandores de fe y esperanza.

Mis hermanos sembraron en tierra fértil y yo estoy cosechando sus frutos.

Gracias sobrinos por todo el apoyo que me han brindado.
¡Los quiero mucho.!

A MIS CUÑADAS Y CUÑADOS

Por que ahora compartimos la igualdad y respetamos las diferencias, estamos creciendo, gracias por su apertura y tolerancia. ¡Los estimo mucho.!

A LA LIC..

MA. ELENA J. SANCHEZ ALONZO
MI DIRECTORA ESCOLAR

Por que con su apertura, flexibilidad y apoyo, genero la gestión para llevar a cabo este proyecto.

¡Gracias por su calidad profesional, pero sobre todo por su calidad humana.....!La estimo mucho!

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A TI GUDE

Mi compañera de trabajo, por la maravillosa experiencia que diseñamos y desarrollamos juntas.

A ti solo te faltaba escribirla.

Por la emoción y angustia que le inyectaste a esta experiencia... ¡Gracias, te aprecio mucho!

A MI EQUIPO INTERDISCIPLINARIO
BETY, LILIA, EVA Y YOLA. Porque logramos formar un verdadero equipo colegiado, con aspiraciones vanguardistas e innovadoras, capaces de generar el cambio en beneficio de nuestros alumnos. ¡Gracias compañeras!

A todo el personal del CAM 13 por compartir conmigo este momento histórico, porque todos formamos un sistema y nos influimos mutuamente, muchísimas gracias a todos compañeros, los estimo mucho.

A MIS ASESORAS

Lupita, Juanita y Carolina

A TI LUPITA AGUILERA

Por ser el instrumento que Dios puso en mi camino para cumplir con esta misión.

Te agradezco el impulso que generaste en mí, para el desarrollo de éste proyecto.

Porque gracias a tu confianza, recupere mi espíritu estudiantil y pude conciliarme con mi carrera y recuperar el valor de mi formación profesional y el agradecimiento hacia la misma.

Gracias por ponerte a mi nivel, por tu tolerancia y respeto hacia mi estilo y ritmo de aprendizaje, por todo el tiempo que me brindaste.

Que Dios te bendiga Lupita... ¡Te agradezco de todo corazón!

TESIS CON
FALLA DE CALIBRE

JUANITA AVILA Y CAROLINA ROSETE

Por su atinada participación en la propuesta y desarrollo de este seminario de titulación, ojalá y que otros colegas puedan gozar de los beneficios de esta experiencia, la cual nos permite concluir con nuestra formación profesional.

Gracias por la disponibilidad de tiempo que me brindaron y por la calidad de su asesoría proporcionada.

Que dios les reitere todo el apoyo que me brindaron.

A LA LIC. NORMA Y. RODRIGUEZ SORIANO

Por que con el estilo de su atención, pude romper con el mito de la imposibilidad de la titulación, cambie mi paradigma de una percepción burocrática y tecnista de la coordinación de la psicología.

Gracias por poner el servicio de la coordinación al alcance de nuestras posibilidades con tanto profesionalismo y sencillez.

A MIS ALUMNOS

A todos los alumnos que me permitieron intercambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en mi quehacer docente.

Son parte de mi vida y de mi superación.

Siempre los llevo en mi corazón. ¡Muchas Gracias!

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

EVELIA CHÁVEZ ALEJANDRE

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1.- ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO.....	1
1.1.- Evolución del modelo de educación especial.....	1
1.2.- Política internacional.....	7
1.3.- Marco legal de la educación especial en México.....	10
2.- CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL NUEVO ENFOQUE DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	15
2.1.- Discapacidad.....	16
2.2.- Necesidades educativas especiales.....	18
2.3.- Normalización.....	21
2.4.- Integración educativa.....	22
2.5.- Integración escolar.....	23
2.6.- Diversidad.....	26
2.7.- Adecuaciones curriculares.....	27
2.8.- Necesidades básicas de aprendizaje, experiencias básicas de aprendizaje y contenidos básicos de aprendizaje.....	31
2.9.- Currículo.....	34
3.- CARACTERÍSTICAS Y OPERACIÓN DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE.....	47
3.1.- Proyecto escolar.....	47
3.1.2.- Estructura operativa de los Centros de Atención Múltiple.....	49
3.1.2.1.- Objetivo general.....	50
3.1.2.2.- Propósitos.....	50
3.1.2.3.- Proceso y estrategias de atención.....	52
3.1.3.- Estrategias.....	52
3.1.3.1.- Acciones.....	52
3.1.3.2.- Descripción del Centro de Atención Múltiple.....	62
3.1.3.3.- Características de su población escolar.....	63

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.- INSERCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE.....	66
4.1.- Descripción de las funciones profesionales que realiza el psicólogo dentro de los Centros de Atención Múltiple.....	73
5.- PROPUESTA CURRICULAR.....	80
5.1.- Evaluación inicial.....	80
5.1.2.- Propuesta curricular adaptada.....	112
5.12.1.- Evaluación, resultados y análisis de resultados.....	114
6.- ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS COMO PSICÓLOGA.....	138
6.1.- Sugerencias de contenidos para mejorar la formación profesional y su aplicación en el ámbito laboral.....	140
CONCLUSIONES.....	144
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

RESUMEN

En el presente informe profesional de trabajo, se describe el proceso de un proyecto curricular para un grupo de diez alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, en el Centro de Atención Múltiple No. 13, durante los ciclos escolares: 1999-2000, 2000-20001.

Para explicitar la práctica educativa, los implicados nos encontramos ante una situación laboriosa, al tratar de equilibrar los contenidos educativos consignados en la currícula básica oficial con las N. E. E. que presentan los alumnos. Estos contenidos imponen una exigencia muy elevada con relación a las posibilidades o niveles de desarrollo del pensamiento que presentan los alumnos, de acuerdo al grado escolar que les corresponde por su edad cronológica.

En el proceso de aprendizaje se ponen en juego los dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, sensopercepciones y habituación al trabajo) ¿qué ocurre cuando éstos se encuentran alterados?, por situaciones extrínsecas a los alumnos cómo una dinámica familiar disfuncional, causas emocionales, metodología educativa inadecuada, ó por causas intrínsecas asociadas a situaciones neurológicas (lesión cerebral)

La política nacional e internacional y la Ley General de Educación, en sus preceptos legales, hablan del derecho de una educación para todos, con equidad y justicia, que atienda a la diversidad y que respete la individualidad.

Tomando como punto de partida las N.E.E. de los alumnos y para dar una respuesta educativa pertinente respetando su estilo y ritmo de aprendizaje, se diseñó un proyecto curricular de aula con la modalidad de unidades didácticas y el enfoque globalizador, dando prioridad a la elección de contenidos procedimentales, actitudinales y sociales, articulándolos con actividades y situaciones concernientes a su vida cotidiana. Para ello se requirió de hacer una adaptación de aula, arreglándola como si fuera una casa para propiciar el desarrollo de habilidades y actitudes y a partir de éstas derivar el acceso al conocimiento. Se flexibilizó el currículo mediante las adecuaciones curriculares

Se procuró siempre articular los contenidos de las asignaturas con el enfoque global, derivadas intencionalmente de las actividades rutinarias del aula ó viceversa a partir de la secuenciación de los contenidos se contextualizaba la actividad, pero partiendo siempre de los intereses de los alumnos, para desarrollar una aprendizaje significativo.

En la presente propuesta se parte de la concepción constructivista del aprendizaje, en la cual se considera que el alumno construye su conocimiento (el conocimiento no se enseña), el maestro como guía diseña situaciones didácticas propicias para facilitar ese proceso de construcción, tomando como parámetro de referencia la currícula básica en sus diferentes niveles de concreción, por lo que obliga a una visión sistémica de la intervención psicopedagógica al considerar a los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje en un vínculo de relación continua y no una situación lineal, mecánica y determinista, sino en una interacción constante.

Los resultados obtenidos sugieren que los alumnos con N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual, asimilan más los contenidos procedimentales y actitudinales que los conceptuales, es por ello que las adaptaciones curriculares para ellos, deberán centrarse en la enseñanza-aprendizaje de procesos y actitudes más que en asimilar principios y conceptos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

En México se han efectuado cambios sustanciales al interior del sistema educativo Nacional, Inscritos en el contexto de la Política Educativa Internacional, dichos cambios se inician en 1993 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, después con la modificación del artículo 3ro Constitucional y la nueva Ley General de Educación; la cual contempla en su artículo 41 la especificidad de la Educación Especial y el derecho a las personas con discapacidades transitorias o definitivas a la Educación de Medios Regulares (Adame, Ch., p. 75. En: Jacobo Z. & Villa, M. (1998) La Integración Educativa y Escolar es un concepto que en los últimos años se ha familiarizado con los contenidos científicos y profesionales en nuestro país y en el mundo entero. Partiendo de la perspectiva de globalización como tendencia de cambio de la humanidad, la integración viene a renovar un cambio conceptual de la Escuela, la discapacidad y de su atención con el reconocimiento de las necesidades educativas especiales, Cruz, R. & Cruz, G., p. 153. En Jacobo Z. & Villa, M. 1998)

En el sistema Educativo la Integración es puesta como un proceso gradual, el cual se sustenta en algunas ideologías como es el principio de normalización, a su vez la normalización de la educación básica hizo necesaria la reestructuración del sistema de educación especial y de la utilización del principio de la integración educativa, colocando al currículo como el factor clave en la integración.

De los conceptos y principios emanados de la política internacional y del marco legal de educación en México, se inscribe la reforma educativa, la reconceptualización de educación especial y el concepto de necesidades educativas especiales; son éstos los aportes que México toma para implementar la reorientación de sus servicios.

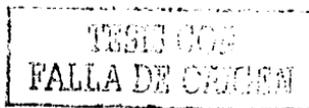
Sobre los fundamentos teórico-metodológicos México toma el modelo educativo llevado en España, cuyos principales exponentes son: Álvaro Marchesi, Jesús Palacios. Y César Coll, autores de reconocido prestigio en la educación especial. El soporte teórico metodológico de la reorientación de educación especial hacia la integración lo constituyen las adecuaciones curriculares y el proyecto escolar de centro, ambos recursos estrechamente

TRAYECTORIA
VALLA

vinculados. El proyecto escolar se ofrece como alternativa que permitirá realizar los cambios que cada servicio requiera según sus necesidades y características de la población, a fin de dar una atención ajustada a la diversidad de población que integra cada escuela, misma que ofrezca una respuesta educativa de calidad. El proyecto escolar contiene o incluye las adecuaciones curriculares que para la educación especial, constituyen la estrategia de los alumnos con necesidades educativas especiales definida en términos de acceso al currículo básico. Se parte del currículo básico común a todos los educandos y se propone en términos de niveles de concreción curricular; Por centro escolar, nivel educativo, aula, o grado, hasta la adecuación individual.

Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los propósitos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos, su finalidad es lograr la mayor participación posible de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo regular y conseguir que los alumnos alcancen los objetivos básicos de cada nivel educativo. La propuesta técnico metodológica esta observada en el programa de desarrollo (1995-2000)

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica (Una propuesta sobre qué y cómo hay que enseñar, aprender y evaluar, el papel en todo ello de los distintos sujetos, sus modos de relacionarse, etc.) Y reflejan una determinada concepción no solo de lo educativo sino de lo social, lo político, lo cultural, etc. En términos operativos el problema central de todo currículum suele plantearse en la función de la selección, organización, presentación y secuencia de conocimiento. En la definición de qué enseñar (y de cómo y cuándo enseñar y evaluar) intervienen consideraciones de diverso tipo usualmente denominadas fuentes del currículo: socioculturales (necesidades del alumno y de la sociedad); epistemológicas (rasgos particulares de las disciplinas a ser enseñadas o de la articulación de las disciplinas que contribuyen a un área del conocimiento); psicopedagógicas (características psicoevolutivas de los alumnos y sus competencias. En otras palabras, la decisión sobre qué y cómo enseñar deben tener en cuenta y conciliar: lo que el alumno quiere y necesita para ese conocimiento, lo que ese



conocimiento particular requiere para poder ser enseñado y lo que el alumno esta en capacidad de aprender de acuerdo con su propio desarrollo.

El planteamiento de la diversidad va aparejado con el carácter abierto o cerrado del currículo, hoy se plantea la necesidad de un curriculum semiabierto o abierto (flexible) que establezca un marco y lineamientos generales de referencia, dejando márgenes para innovaciones y adaptaciones de acuerdo con cada realidad y necesidades específicas.

Al realizar una propuesta curricular para el alumno con necesidades educativas especiales; se debe tener un conocimiento profundo de sus características y necesidades; si no se cuenta con una primera idea de los aspectos que prioritariamente deben incluirse en la organización de su trabajo y de las estrategias básicas que pueden utilizarse, y si no se toma como referente la planeación que se tiene para el grupo en el que el alumno está integrado, no se puede elaborar la propuesta curricular.

Un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el curriculum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustado) y necesita para compensar dichas dificultades adaptaciones curriculares.

El proceso de Intervención Educativa jira en tomo al curriculum y el nivel básico es de observancia obligatoria; Entonces las N.E.E. deben abordarse ajustando el marco del diseño curricular, mediante una serie de adecuaciones cuya profundidad y amplitud dependerá en cada caso de la naturaleza de dichas necesidades; pero el punto de partida y de referencia de la intervención pedagógica será el currículo que cumple de este modo una función normalizadora e integradora.

Todo aprendizaje es un proceso intencional, por tanto, debe responder a una planeación que se desprenda y apoye en el currículo tratando de adaptarlo a situaciones particulares en función de las características de los alumnos y los contenidos por abordar. El curriculum no

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

es una propuesta de programación, sino un instrumento que sirva de base a la programación y por lo tanto puede facilitarla. Existen diferentes formas de planeación según la concepción de aprendizaje que se sustente; Van desde planeaciones muy cerradas de corte conductista, hasta las que se apoyan en una visión abierta de los sistemas educativos como son las constructivistas.

Al realizar una planeación debemos contemplar algunas consideraciones: considerar el aprendizaje como un proceso de reorganización y no como una yuxtaposición de conocimientos que se agregan unos a otro. La planeación no se centra en la acción unilateral del docente hacia los niños, debe tomar en cuenta las múltiples interacciones que forman parte de una situación educativa abierta. En la planeación no se contará con una secuencia fija de contenidos a transmitir día tras día, habrá que prever actividades grupales e individuales, deberán buscarse puntos en común entre las diferentes asignaturas (globalización), será necesario vincular los contenidos escolares con lo que ocurre en el contexto extraescolar, concebir la planeación como instrumento flexible y capaz de acomodarse a las inquietudes, aportes hipótesis y estrategias de los niños.

El trabajo en el Centro de Atención Múltiple trasciende el ámbito escolar abarcando otros ámbitos donde transcurre la vida del alumno: familiar, comunidad. Coincidimos con el enfoque que sustenta el currículo vigente y para orientar la intervención de la atención a las necesidades educativas especiales la concepción constructivista del aprendizaje escolar, así como la concepción de la intervención pedagógica, por lo que se toman algunas derivaciones que pueden orientar la intervención pedagógica en el C.A.M., como es el caso de las adecuaciones curriculares; aspectos esenciales para la atención de las N.E.E.; la intervención pedagógica (diferentes formas de incidir en la actividad mental constructivista del alumno), al respecto García S. et al. p. 56. En: SEIEM-DEE (1996) sugieren que el término intervención conduce a una visión sistémica de la escuela, donde los agentes están interactuando continuamente (intervención educativa): profesores, alumnos, padres, comunidad, todos ellos son potencialmente modificadores y a su vez, pueden ser modificados como consecuencia de la interacción por lo que compete al profesional responsabilizado (maestro, psicólogo, maestro del lenguaje, trabajador social, etc.) articular

las diversas intervenciones para conseguir las metas trazadas en el sistema escolar. Su función es fundamental por lo que debe contar con recursos necesarios para intervenir conveniente y adecuadamente.

La intervención pedagógica es parte de la intervención educativa destinada a la conducción del proceso de aprendizaje con sus respectivas implicaciones. La concepción constructivista de la intervención pedagógica postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructivista del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento y consecuentemente, los significados asociados a los mismos, que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación especial. Contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno aprenda a aprender. (Coll, C. P.57 En: SEIEM-DEE 1996), ubica al alumno como verdadero artífice y único responsable del proceso de aprendizaje, atribuyendo al docente una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador de dicho aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, debido a la implantación del nuevo sistema educativo todos los centros de atención educativa nos hemos visto en el compromiso de explicitar las intenciones educativas en un currículo adaptado a las características de nuestro centro y nuestros alumnos.

Al elaborar el proyecto curricular para el centro de atención múltiple No 13, encontramos una situación laboriosa y difícil al intentar equilibrar las prescripciones y orientaciones que se plantean en el currículum oficial con las características de nuestros alumnos que presentan N.E.E.

Bajo el panorama general anteriormente planteado, en la elaboración del proyecto escolar del centro de atención múltiple No.13 al identificar los problemas técnico pedagógicos,



entre otros, delimitamos que los niños con N.E.E. no logran una competencia curricular acorde al grado que cursa debido a que su nivel de desarrollo del pensamiento y su proceso de aprendizaje no concuerdan con su edad cronológica.

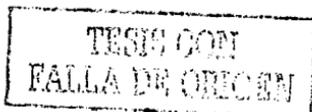
por otro lado observamos que los contenidos de aprendizaje que prescribe la currícula básica de los planes y programa oficiales, presentan una exigencia muy elevada para los niños con N.E.E.

El objetivo general del CAM No.13 consiste en dar una respuesta educativa fundamentada en la currícula básica, atendiendo a la diversidad, respetando el estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos, promoviendo acciones que faciliten su integración educativa, laboral y social.

Al tratar de dar respuesta a este objetivo general nos hemos encontrado ante una situación compleja ya que ha sido todo un proceso histórico de nuestra práctica educativa, la cual se ha ido resolviendo a través de la elaboración del proyecto escolar, de los consejos técnicos de superación y de los grupos colegiados. La implantación del nuevo sistema educativo nos permitió advertir que se requieren cambios en nuestra práctica educativa y para dar respuesta a nuestro objetivo general de centro retomamos algunas de las orientaciones de la propuesta curricular, así como la perspectiva constructivista del aprendizaje y la intervención psicopedagógica de la realidad sistémica.

En los Centros de Atención Múltiple se escolarizan cada vez en mayor número, alumnos con limitaciones personales más graves y permanentes, debido fundamentalmente a los cambios conceptuales y legislativos desarrollado en nuestro país, el actual proceso de reforma educativa y los principios emanados de la política internacional, han propiciado la escolarización de los alumnos con discapacidades más graves que, anteriormente veían limitadas sus posibilidades de acceso al sistema educativo.

Se trata de alumnos cuyas necesidades tan específicas y diversas es preciso tener en cuenta a la hora de ofrecer una respuesta adecuada y eficaz y cuya descripción es la siguiente:



Son alumnos que durante su trayectoria escolar han presentado una distancia muy significativa entre su nivel de desarrollo del pensamiento con relación a su edad cronológica, así como una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje que propone la currícula oficial.

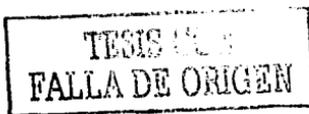
Las características de éstos alumnos se plantean con un carácter orientado a determinar sus principales núcleos de problemáticas, las necesidades a ellos asociados y su incidencia en el currículum que se les ha de ofrecer.

El grado de excepcionalidad y de diversidad en las necesidades de éstos alumnos globalmente considerados, conducen a plantearse adaptaciones muy significativas en los elementos prescriptivos del currículum oficial y en la propia estructura organizativa del centro de forma que permita un ajuste real continuo de necesidades que plantean los niños.

Los procesos de desarrollo y aprendizaje que llevan a cabo estos alumnos exigen periodos de tiempo más dilatados que deberán ser tenido en cuenta a la hora de organizar el currículum.

Sus características específicas son las siguientes:

- Presentan pobre desarrollo de los dispositivos básicos de atención, percepción, y memoria, ello implica, consecuentemente un ritmo de aprendizaje más lento y mayor tiempo para aprender la tarea.
- Baja capacidad para el aprendizaje de habilidades de auto cuidado, principalmente de habilidades básica de autonomía.
- Les cuesta generalizar los aprendizajes, consecuentemente son incapaces de resolver situaciones problemáticas nuevas.



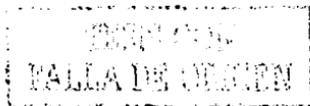
- Baja autoestima y tolerancia a la frustración.
- Aprendizajes a corto plazo por lo que requieren ser retomados continuamente para no ser olvidados.
- Escasa interacción con el ambiente, entendiendo este ambiente en sentido amplio, implicando tanto a los objetos como a las personas.
- Normalmente presentan torpeza motora (equilibrio, coordinación dinámica general)
- Escaso desarrollo del área de comunicación y, por lo tanto, afectación de las funciones del lenguaje.

Ahora bien bajo el marco conceptual tradicional encontramos dificultades intrínsecas a los alumnos ya que podríamos describir todas las características asociadas a su discapacidad. Sin embargo, bajo el enfoque de las N.E.E. consideramos que tanto escuela como el proceso de atención tal vez no ha sido lo más pertinente o bien no han cubierto sus necesidades educativas especiales.

Para estos alumnos se diseñó un proyecto curricular de aula con la modalidad de unidades didácticas y el enfoque globalizador, dando prioridad a la elección de contenidos actitudinales, procedimentales y sociales sin eliminar los conceptuales, todos tendientes a favorecer los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a compartir y aprender a conocer.

De aquí se desprende el objetivo de la presente investigación:

OBJETIVO: describir y analizar (evaluar) el proceso de un proyecto curricular el cual se está desarrollando para dar respuesta educativa a 10 alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.



- Analizar la pertinencia de la respuesta educativa que se les esta brindando en el CAM No.13 durante los ciclos escolares que comprenden: 1999-2000, 2000-2001.

El análisis se realizará tomando como ejes o indicadores los siguientes aspectos:

- ¿Cuál ha sido la intencionalidad de la educación?
- ¿Cómo se ha conceptualizado a los alumnos?
- ¿Cómo se han identificado las necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo ha sido el proyecto curricular?
- ¿Bajo que marco teórico se ha dado el proceso enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué tipo de evaluación se ha practicado?

De dichos ejes o indicadores se desprende la siguiente pregunta de investigación:

Hacia dónde hay que orientar la respuesta educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad intelectual, los cuales presentan una distancia muy significativa entre su nivel de desarrollo del pensamiento en relación con su edad cronológica y una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje. Además de estas características, su pronóstico para el área ocupacional es reservado.

JUSTIFICACIÓN

La justificación de la presente investigación se sustenta en el sentido de que el análisis de la práctica educativa debe ser una fuente importante para la elaboración del diseño curricular, ya que nos va aportando información referente al análisis psicológico, epistemológico y sociocultural; por tanto, el diseño curricular debe ser puesto a prueba y modificado por la práctica.

A la hora de proceder a un grado de adaptación tan significativo como en el caso de este diseño, se necesitan criterios para poder tomar decisiones en los diferentes componentes del currículum. En este punto, recurrir al análisis antes mencionado que el modelo curricular

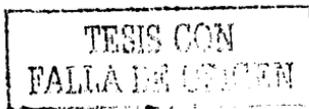
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

postula, y que sirve para definir y concretar el currículo oficial en las distintas etapas educativas, ha sido una vía para recabar información relevante. Se trata de referir las informaciones procedentes de estas fuentes de análisis a las características de los alumnos con graves discapacidades, contrastando las informaciones que aporten con las prescripciones y orientaciones establecidas en el currículo oficial. Los criterios que se deriven de este proceso de contraste permitirán establecer las prioridades de enseñanza y definir aquello que se considere necesario para el desarrollo y socialización de estos alumnos estableciéndose así un equilibrio entre el nivel prescriptivo del currículum y las demandas y respuestas que efectivamente requieren estos alumnos.

Si mediante la educación se pretende articular en un todo integrado el proyecto cultural de un grupo social con el desarrollo individual de sus miembros, es sumamente importante crear las condiciones para que puedan incluirse en este proyecto de personas con discapacidades más graves. Esto supone, en este caso delimitar los conocimientos esenciales que puedan permitir su incorporación al proyecto cultural del grupo de referencia al tiempo que se respeta su ritmo y estilo de aprendizaje. Para esto es preciso crear y diseñar contextos educativos que ofrezcan oportunidades y experiencias de desarrollo y aprendizaje y organizar las ayudas atendiendo a sus peculiaridades y posibilidades.

Los beneficios que se deriven de la presente investigación pueden ayudar a confirmar o modificar el proyecto curricular, orientar la práctica educativa, generalizar las estrategias y la metodología en cuanto a proceso. Tendrá un impacto positivo en la práctica cotidiana, ya que al dar una respuesta educativa pertinente, elevará la calidad de la educación en nuestro centro y evitará una forma de segregación en los alumnos; por lo que los involucrados en nuestro centro debemos reflexionar sobre como cambiar, revalorar las diferencias que los nuevos paradigmas nos imponen para responder al reto propuesto por la UNESCO, para que el proceso no se pretenda como dice Pérez de Plá, convertir a los infantes en normales por decreto, por lo que las opciones han de darse en diferentes aspectos y no sólo en lo prescriptivo.

La estructuración del índice temático obedece a la operatividad para ir resolviendo la



misma práctica a saber:

En el capítulo I: Antecedentes de la Educación Especial, es importante conocer los diferentes textos legales, normativos y su proceso de elaboración para entender las condiciones que sustentan y orientan la universalidad de la educación.

Los cambios en el sistema nacional de la educación, nos imponen nuevos paradigmas los cuales han ido cambiando paulatinamente, los procesos que se derivan de dichos cambios en el campo de la educación son graduales implicando la comprensión y aplicación de nuevos conceptos, al mismo tiempo interviene una nueva serie de concepciones ideológicas sustentadas desde diferentes posturas en materia educativa, por lo que **en el capítulo II**, se señalan aquellos principios y/o conceptos que se cree sustentan el trabajo en el CAM No 13.

En la atención de las N.E.E. no sólo cobra importancia el currículum y las adecuaciones curriculares, como ya se mencionó, todo esto se debe contextualizar en el proyecto escolar que es lo que le da sentido a la práctica, ya que desde su dimensión institucional debe dar también sentido a la respuesta de la diversidad de los alumnos. A través de éste se da sentido al trabajo en común, como instrumento para la gestión, enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que es necesario conseguir, expresa la estructura organizativa y funcional de la institución desde un punto técnico pedagógico se diseña el proceso enseñanza-aprendizaje y la planificación de las actividades, la metodología y organización del centro. Aspectos que afectan al qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar. Dadas las implicaciones del presente **capítulo III** se plantea la inserción del psicólogo por el grado de complejidad que demanda el análisis obligado con el enfoque sistémico encauzando su función y utilidad con las implicaciones de la perspectiva constructivista de la intervención pedagógica enfatizando el rol que por las características del centro se le ha asignado y el rol que asume por las necesidades del propio centro.

En el capítulo IV se plantea el análisis de los resultados en función de los ejes propuestos, así como las conclusiones y sugerencias en función de la práctica real que hasta el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

momento se está desarrollando en el CAM No.13.

Por último se enumera la Bibliografía que ha generado grandes puntos de análisis y aportaciones en la práctica educativa ayudando a resolver el proceso de reorientación que el nuevo sistema de Educación nos impone.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO I ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, clubes)

Revisar algunos datos históricos de la Educación Especial tiene el valor de darnos una mayor comprensión de la situación actual y sobre todo, de algunos rasgos indeseables aún presentes en las prácticas profesionales y docentes.

Personas con discapacidad han existido desde el comienzo de la humanidad, el recorrido histórico se realiza desde diferentes posturas tendientes a centralizar o tomar como punto de referencia la atención que han recibido las personas con algún signo de discapacidad, ó bien a la institucionalización de la educación especial, así como también a la evolución de los modelos de atención.

Es importante conocer los diferentes textos legales, normativos y su proceso de elaboración para entender las condiciones que sustentan y orientan la universalidad de la educación

1.1. - Evolución del Modelo de Educación Especial.

A lo largo de la historia, la sociedad ha pensado de manera diferente acerca de las personas con discapacidad, García et al, (2000) consideran que han sido dos las perspectivas predominantes: a) Considerar que los "discapacitados" son nocivos y hasta peligrosos para los demás. Se piensa que, debido a sus características físicas o intelectuales, o simplemente por ser diferentes, las personas con alguna limitación pueden perjudicar el orden social. Por tanto, para proteger a la sociedad de su presencia, se les recluye en instituciones de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

custodia.

b) Considerar que los "discapacitados" son dignos de lástima y que merecen caridad y benevolencia. Para atenderlos debidamente, se decide que lo mejor es segregarlos en instituciones especiales de rehabilitación.

Influido hasta cierto punto por la segunda consideración, el sistema educativo creó un sistema alternativo para atender a las personas con alguna limitación. Este nuevo sistema conocido como Educación Especial, lejos de integrar a los usuarios en la vida social, en muchas ocasiones contribuyó a su segregación.

Haciendo un breve recorrido histórico desde la comunidad primitiva se aprecia como las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el de abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato fue el de quienes tenían discapacidad intelectual, ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución (Frampton & Grant, p. 20. En: García, et al, 2000). En términos generales se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender.

Durante la edad media, la influencia de la iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como la condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. La iglesia, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva "sobrenatural", impregnándola de contenidos demoníacos (Puigdemívil, 1986)

En el período que va del Renacimiento al siglo XVIII, hay dos aspectos importantes a destacar en cuanto a las discapacidades: se continuó dando por medio de asilos y hospitales, pero las administraciones civiles, preocupadas por la apariencia física y el funcionamiento de las ciudades, adoptaron medidas que iban desde la protección en instituciones (cuando las personas eran originarias del lugar), hasta la expulsión o la prisión (cuando eran de otras regiones).

En los siglos XVI Y XVII se originó un cambio radical en la forma de percibir las, gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos y a la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Estas primeras experiencias permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que podía brindar a estas personas. Puigdemívol, (1986) menciona la educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje Pedro Ponce de León (siglo XVI) Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la práctica intencionada de educar a los niños con discapacidad. Además del método oral, se desarrollaron otros métodos de enseñanza para sordos, como el de lectura labial, promovido en Inglaterra por John Bulwer.

Entre estas primeras experiencias también se encuentran los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizado por Jean Marc-Gaspard Itirad, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo (The New Encyclopaedia Británica, 1989; Tirad, Ed. 1982. En: Garcia et. al, 2000) Esta experiencia abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa.

Durante del siglo XIX prevaletió el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción de asilos –hospitales se extendieron por muchos países de Europa y Norteamérica; también se crearon muchos hogares-asilos para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual (Frampton & Grant. ps.22-23. En: García et al, 2000). En los internados se establecieron normas de conducta que, en algunos casos,

aún persisten. Por lo general los doctores y las enfermeras supervisaban la vida de los internos, quienes eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral.

Se admite que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas, por lo que esta etapa se conoce como la era de las instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudieran regresar al mundo de los "no discapacitados" (Gearhearth & Weishahn. p.23. En García et al. 2000).

Hemos de mencionar que ya desde entonces, en nuestro país se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial con la fundación en 1867, de la Escuela Nacional para Sordos y tres años más tarde, de la Escuela Nacional de Ciegos.

Desde principios del siglo XIX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable. Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos- por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación y una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi & Martín. p.24. En: García et al. 2000).

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García Pastor. ps.24-25. En García et al., 2000)

Ya hemos visto que desde el siglo XVIII existían escuelas especiales para alumnos con

deficiencias auditivas y visuales y se habían obtenido avances. En el caso de los niños con discapacidad intelectual no se había tenido el mismo éxito, pues se desconocía la frontera entre el retraso y la enfermedad mental. Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia.

De hecho, las escuelas especiales albergaron dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos y con problemas de desplazamiento), y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaba un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se consideraron "fuera de la normalidad" en un medio escolar estándar, pensado para una población homogénea o "normal" (García Pastor. P. 25. En: García et al. 2000)

El concepto de "normalidad" en el aprendizaje estaba relacionado, con la capacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios del siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simon, desarrolla los primeros test psicométricos, mediante los cuales se diagnosticaba la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían. Según Gómez Palacio (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó, a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares. Afirma que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo cual se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por tanto, su opción era la escuela especial. (Gómez, P. M. p. 26. En: García et al, 2000).

A lo largo de los años ha habido distintos modelos de atención, y estos han evolucionado desde el asistencial, terapéutico y educativo, tradicionalmente se agrupan y resumen como:

El Modelo Asistencial

Considera al sujeto con discapacidad como un minusválido que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado, se trata de un modelo segregacionista

El Modelo Terapéutico

Considera al sujeto con discapacidad un atípico que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modelo de operar es de tipo medico, o sea, a través de un diagnóstico individual, se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o tipicidad. Mas que una escuela, requiere de una clínica.

El Modelo Educativo

Asume que se trata de un "sujeto con necesidades educativas especiales de educación". Rechaza los términos "minusvalidez" y "atípicos" por ser discriminatorios y estigmatizantes. El objeto de la educación especial, en este caso es la "integración y la normalización" con el propósito de lograr desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar en los ambientes socioeducativos, primero y socioculturales después.

Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo no excluyente; también del desarrollo moderno de la psicopedagogía constructivista y del desarrollo del currículo escolar.

Por su parte Molina y Hernández (1997), sostienen que en diversas épocas y culturas se ha intentado dar atención a las personas consideradas "diferentes". Y que a grandes rasgos, la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

conceptualización de la diferencia a través de la historia pasa del enfoque demonológico, al psicológico, luego al psicopedagógico, hasta llegar actualmente al ecológico, en el cual el niño es parte de un entorno, de una determinada sociedad, y todos los factores interactúan en su adaptación, en su desarrollo y en su aprendizaje.

En lo que se puede considerar como la educación especial, algunos teóricos (Hegarty, Marchesi & Gine. p.54. En: Molina, N. & Hernández P. 1997) proponen tres momentos importantes: El de la presencia de la medicina, el de la influencia de la psicometría y el actual, que pretende incorporar los avances y debates de la ciencia al campo de la pedagogía.

A finales de los años sesenta y durante los setenta, se pone en marcha una corriente que cuestiona seriamente las políticas segregacionistas de la escuela especiales, así como las dificultades posteriores de los alumnos atendidos con este modelo para integrarse a la vida cotidiana de sus comunidades aspectos laborales y sociales, e inclusive se comienza a escuchar la voz de los propios discapacitados.

En los países escandinavos donde este movimiento tiene sus primeros promotores. Nirje concreta el principio de normalización que señala que todos los individuos tienen derecho a llevar una vida lo más parecida a la de las personas sin discapacidad y a utilizar los servicios con que cuenta la comunidad. También afirma que es hora de hacer efectivos sus derechos como ciudadanos.

1.2. - Política Internacional.

Las principales críticas que se hicieron respecto al trato que han tenido las personas con discapacidad a lo largo del devenir histórico hasta las instituciones de educación especial, tienen como factor común el énfasis en la necesidad de que el medio brinde a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar "corriente normalizadora" (la cual se analizará en el Capítulo II), Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

Muchos niños se ven privados de la posibilidad de aprender y de obtener los conocimientos y las aptitudes a los que tienen derecho. Los orígenes de las dificultades con que tropiezan se encuentran no sólo en ellos, sino también en el medio social en el que viven. Una de las tareas del futuro es determinar cómo la escuela, como parte del medio social, puede brindar mayores oportunidades de aprendizaje para todos los niños e intentar así desmentir la idea según la cual la fuente más constante de dificultades de aprendizaje es el propio sistema educativo.

¿Qué hace la comunidad internacional para resolver este problema? ¿Cuál es el grado de prioridad que dan los distintos países y la comunidad internacional en conjunto al fomento de crecimiento y desarrollo de todos esos niños y a su pleno acceso a la enseñanza?

En 1990 empezaron a verse los primeros indicios de un intento de las autoridades mundiales de enfrentarse con el problema de los marginados de la educación. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien Tailandia, 1990) y la Cumbre Mundial a favor de la infancia (Nueva York, 1990) aprobaron el objetivo de la Educación para Todos antes del año 2000, (UNESCO, 1994)., Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

La conferencia de Salamanca ha representado un nuevo punto de partida para millones de niños privados de educación. Ha proporcionado una oportunidad única de situar necesidades educativas especiales en el marco más amplio del movimiento de "Educación para Todos" iniciado en Jomtien, Tailandia, 1990, y se ha celebrado en un momento en que las autoridades en el plano mundial y el sistema de las Naciones Unidas en su conjunto

estaban adoptando nuevos principios y tomando las primeras medidas a ponerlos en práctica.

Antes se definía a la educación especial en función de los niños con una serie de problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales. Durante estos últimos 15 ó 20 años, ha quedado claro que el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se beneficiaban de la enseñanza escolar.

En la preparación de la conferencia de Salamanca, la UNESCO pudo aprovechar el impulso y las iniciativas suscitadas por Jomtien y por la política de Educación, para Todos, y actuar para que los problemas de las necesidades educativas especiales no pasaran desapercibidos sino que ocuparan el primer plano.

La UNESCO pudo también aprovechar otras iniciativas importantes, reciente y en curso de las Naciones Unidas. Entre ellas, al Año Internacional de los Impedidos (1981) y su complemento, el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (Naciones Unidas, 1983), La Convención sobre los derechos del Niño (1989), el Decenio de las personas con Discapacidad de Asia y el Pacifico (1993-2002), y también la aprobación reciente por la Asamblea General de las Naciones Unidas de las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Todas estas iniciativas tienen repercusiones en el campo de la educación. Fomenta, además, planteamientos multidisciplinarios y multisectoriales en materia de planificación y prestación de servicio que permitan a las personas con discapacidad de todas las edades convertirse en ciudadanos de pleno derecho en las sociedades en las que viven.

La UNESCO por su parte, ha contribuido bastante a esta evolución, aún disponiendo de recursos limitados, ha hecho mucho no sólo para difundir información sobre las prácticas correctas en este campo, sino también para alentar a los Estados miembros, las

organizaciones no gubernamentales y los demás miembros de las Naciones Unidas a adoptar nuevas políticas e introducir nuevas prácticas en materia de necesidades educativas especiales.

Por lo que respecta al orden internacional, se han recogido y sistematizado, por la UNESCO, consensos para la orientación de la educación, con base en ellos, se han recomendado diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efecto de alcanzar las metas de una educación que: sea para todos, que atienda a la diversidad de la población, que se realice con calidad.

Considerando estas premisas de política internacional y que con base en el análisis del Sistema Educativo Nacional, a través del programa para la modernización educativa (1989-1994), se ha definido la política educativa para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración del sistema.

1.3. - Marco Legal de la Educación Especial en México.

La reforma que en la actualidad está viviendo el Sistema Educativo Mexicano se realiza en un contexto de política nacional e internacional que orienta, a partir de premisas fundamentales cambios de tipo organizativo y técnico. El proceso de la reorganización de la Educación Especial ha implicado un análisis de la situación de los diferentes servicios y áreas que la constituyen, en la perspectiva de reconocer su situación y construir, a partir de ellas, nuevas alternativas para ofrecer el servicio educativo.

En este sentido, el análisis del currículo escolar, de la concepción de la educación y de la atención a la diversidad, como elementos determinantes del proceso educativo, ha sido realizado en la búsqueda de la definición de las líneas, que reorienten la educación especial. El análisis referido ha llevado a planteamientos teóricos y marcos legales que nos permiten redefinir la educación especial, su lugar dentro del Sistema Educativo Nacional y sus estrategias.

Cabe recordar que la tradición de la educación especial en México se remonta al gobierno Juarista cuando se expidieron los decretos que dieron origen a la fundación de la Escuela Nacional para Sordomudos en 1857 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. Hace sesenta años se fundó el Instituto Médico Pedagógico, del cual surgió hace cincuenta y cuatro años la primera Normal de Especialización. Igualmente se crea el Instituto de Rehabilitación para niños ciegos. Estas Instituciones pioneras han sido pilares del proceso de integración de las personas con discapacidad al desarrollo social.

Desde entonces, educación especial se había consolidado como un sistema paralelo. Este sistema paralelo, que en su momento ofreció la posibilidad de apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de aprendizaje quedó enmarcado en un servicio clínico-médico con naturaleza asistencial. Este es el primer reto que enfrenta educación especial, el transitar del sistema paralelo con una orientación clínico-medica asistencial o modelos terapéuticos, hacia el sistema educativo de integración, cimentada en los derechos de los menores a un currículo básico y la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje lo cual está sustentado en políticas internacionales que volvemos a recordar como son: la declaración mundial sobre educación para todos de Jomtien Tailandia de 1990 y la declaración de Salamanca España de 1994, y políticas nacionales que se sustentan en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (mayo 1992), Ley General de Educación (julio 1993), Plan Nacional de Desarrollo Educativo (1995-2000), Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de Personas con Discapacidad (mayo 1995) Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia (1995)

Para dar cumplimiento a los preceptos establecidos en los documentos que norman nuestra política educativa, la Dirección de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, (SEP, DEE, 1994) Los puntos esenciales de su contenido se destacan a continuación:

Proyecto General De Educación Especial En México

- .Terminar con un sistema paralelo.
- .Asumir la condición de modalidad de educación básica.

- Operar bajo criterio de la nueva concepción de calidad educativa.
- Operar con el modelo educativo.
- Establecer una gama de opciones para la integración educativa.
- Procurar la concertación intersectorial.

En el contexto de la transformación del sistema educativo nacional con base en el sustento legal, filosófico y técnico del proyecto general en el distrito federal, se inició un proceso importante para la reorientación del funcionamiento operativo de los servicios de educación especial, los cuales se han transformado de manera significativa tanto en su estructura como en la oferta educativa que brinda a la población con necesidades educativas especiales.

Para el caso de los centros de intervención temprana, Escuela de educación especial, Centros de capacitación de educación especial; se reorienta el servicio a Centro de Atención Múltiple (CAM)

A partir de la reorientación, la atención que venía brindando la educación especial sufre un proceso de transformación gradual mediante un conjunto de servicios, estrategias y medidas puestas a disposición del sistema educativo regular para que éste pueda dar respuesta a las necesidades que plantean todos los alumnos.

Los antecedentes de este proceso lo encontramos desde la década de los setenta, y se han logrado avances notables, por ejemplo a mediados de los setenta se implementaron en las escuelas regulares los Grupos Integrados de primer grado, con la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje, en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

A principios de los ochenta, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración. (Conceptos que se analizarán en el siguiente Capítulo)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A principios de los noventa, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de internamiento.

Como parte de la reforma a la educación básica en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que sustenta: Artículo 3° de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP/DEE, 1994)

En el mismo sentido la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1995) De manera más específica, en el Programa Nacional para El Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.

A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnico-administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento (SEP/DEE, 1994, Poder Ejecutivo Federal, 1995b)

En 1997, se realizó la Conferencia Nacional. " Atención Educativa Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad ", promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación, cuyo propósito fue "comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con Necesidades Educativas Especiales. (SEP-SNTE, 1997, p. 1)

Desde 1985, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la Integración

educativa, que consiste básicamente en la aplicación de tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000-2001 participan veintidós estados de la república.

En el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a las asignaturas de desarrollo infantil.

A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo. (Garica C., et al. p. 26. (2000)

Todas estas modificaciones, tienen un impacto en la educación especial, de la misma manera, en el terreno teórico se está realizando una revisión profunda de los esquemas conceptuales que hasta la fecha han orientado la atención de los alumnos. Así se han reconocido nuevos conceptos, que si bien están referidos directamente a la educación especial, tienen significación y trascendencia para todo el sistema educativo. Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa se abordarán en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL NUEVO ENFOQUE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los cambios en el sistema nacional de educación, nos imponen nuevos paradigmas los cuales han ido cambiando paulatinamente. Los procesos que derivan de dichos cambios en el campo de la educación son graduales, implicando la comprensión y aplicación de nuevos conceptos, al mismo tiempo interviene una nueva serie de concepciones ideológicas sustentadas desde diferentes posturas en materia educativa, por lo que en el presente capítulo, se señalan aquellos principios y/o conceptos que sustentan la práctica educativa en el Centro de Atención Múltiple (CAM)

De los conceptos emanados de la política internacional y del marco legal de educación en México, se inscribe la reforma educativa, la reconceptualización de educación especial y el concepto de necesidades educativas especiales; son éstos los aportes que México toma para implementar la reorientación de sus servicios.

Al ser cuestionados los esquemas conceptuales que orientaban la práctica en la educación especial, se han reconocido conceptos innovadores de gran trascendencia para la educación básica.

Cabe señalar que es preciso hacer un análisis de lo que implica el cambio, no es solamente un cambio de nombre sino de conceptos, a la vez un cambio en términos teóricos y metodológicos, que requieren un mayor compromiso y profesionalización de parte de quienes trabajamos en educación especial, ya que enfrentamos un nuevo modelo que presenta una explicación de aprendizaje distinto, se requiere de una reconceptualización del sujeto

2.1.- Discapacidad.

A lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta. Algunos de estos términos son despectivos y peyorativos, por lo que actualmente se usan otros que valoran más la condición de persona de estos individuos que su discapacidad. (Verdugo, M. p.40. En García Cedillo., et al. 2000) señala que el enfoque actual es más humanista, ya que si se busca lograr la integración de éstas personas, es necesario que desaparezcan las etiquetas y la clasificación.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la discapacidad es toda restricción o ausencia de capacidades que son consideradas normales para el ser humano. En la actualidad la discapacidad no desea evocar actitudes que por su uso concluyan en lo estigmatizante, pero la realidad muestra que cualquier vocablo por sutil que sea, lleva la marca de la diferencia, tal es el caso de la misma formación de la palabra discapacidad, al agregarse el prefijo “dis” predispone observar en las personas con alguna discapacidad la dificultad, deficiencia o enfermedad que obstaculiza las capacidades de las personas y excluye sus potencialidades.

El término y definición de la discapacidad se refiere más al sector salud que al sistema educativo. En el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, se señala que en nuestro país la discapacidad se asocia, con bajas condiciones de bienestar tales como la pobreza extrema, marginación social, malnutrición, analfabetismo, también se asocia con personas de la tercera edad y enfermedades crónico degenerativas, enfermedades transmisibles, condiciones hereditarias, etc. En dicho documento, se enfatiza que la discapacidad reduce parcial o totalmente la realización de actividades en la forma o dentro de los límites considerados como normales en el ser humano, produciendo impedimentos para el desempeño de un rol determinado. En suma se entiende la discapacidad de manera errónea como una enfermedad.

A partir de dichas consideraciones, en el Sistema Educativo Nacional se entiende a la discapacidad "restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia. (Guajardo, 1998) Por ello se ha insistido en que la discapacidad, más que ser un estado transitorio o permanente del individuo, imputable única y exclusivamente a él debida a la presencia de algún síndrome, secuela, déficit o enfermedad, es el resultado de todo un proceso de construcción sociocultural y psicológico que no puede reducirse a la naturaleza cínica de algún síndrome cualesquiera que ésta sea.

La discapacidad de una persona no es el origen de su desigualdad educativa, sino una consecuencia social que la propia discapacidad produce en ausencia de condiciones de equidad.

Se han propuesto modificaciones en el término, con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente.

Por todo lo anterior, se propone reconceptualizar la discapacidad del sujeto no como una enfermedad o defecto absoluto e intrínseco del individuo, sino considerar que la discapacidad no está determinada exclusivamente por factores "intrínsecos al individuo" sino como resultado de una interacción entre los recursos y las carencias tanto de los individuos como del medio.

Esta redefinición de la discapacidad en términos de interacción, implica una redefinición del sujeto discapacitado. El cambio conceptual y el cambio de actitudes ante la discapacidad y el sujeto discapacitado significan un cambio sustancial para la educación especial y su población, lo que lleva a considerar que: cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela; La ayuda y el apoyo deben estar disponible para todos los alumnos cuando sea necesario; Las dificultades educativas resultan de la interacción entre

las características del niño y el programa elaborado por la escuela; el profesor debe contar con el apoyo necesario para cumplir estas responsabilidades.

Por lo anterior se abandona el modelo médico, para construir un modelo educativo en donde se analizan las dificultades experimentadas dentro del contexto de la interacción del niño con la institución escolar, haciendo hincapié en la idea de que ésta debe facilitar los medios para dar respuesta a las necesidades de estos niños.

A partir de esta transformación se reconoce un nuevo concepto, que si bien es referido a la educación especial, tiene significación y trascendencia en todo el sistema educativo. Dicho concepto es la identificación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

2.2. - Necesidades Educativas Especiales.

En líneas generales un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando (al inicio o durante su trayectoria escolar), demanda una atención específica, recursos y apoyos educativos adicionales y/o diferentes para acceder a los niveles de desarrollo, conocimiento y aprendizaje que le correspondan.

Asimismo, el término Necesidades Educativas Especiales remite e implica un cambio profundo en la concepción del sujeto discapacitado. Rescata las posibilidades del alumno, impulsando cambios notables en el concepto de currículum, en la formación de maestros y en los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto el Departamento de Educación Especial, en la Guía Técnica de C.A.M., señala que al hablar de necesidades educativas especiales, y evitar el lenguaje de la deficiencia, el énfasis se sitúa en la respuesta educativa, no el sujeto. Esta nueva concepción no niega que los alumnos tienen problemas vinculados a su propio desarrollo.

El Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994) señala: "El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños,

independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados (diversidad)... el término n.e.e. se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

Algunos autores e instituciones refieren a las n.e.e. de la siguiente manera:

“ El alumno presenta n.e.e. cuando con relación a sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logren los fines y objetivos curriculares” DEE (1996), documento de USAER (Unidad de Servicio y Apoyo a Escuela Regular)

Las n.e.e. se refieren a quienes: “...tienen una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los alumnos de su edad o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios de los que disponen las escuelas de su zona “ (Marchesi, A. p.16. En: SEIEM-DEE. 1996).

“ Las n.e.e. son las necesidades educativas específicas, fruto de las características diferenciales del alumno, que es imprescindible satisfacer para asegurar su acceso al currículum”. (Coll. C. p.16. En: SEIEM-DEE. 1996).

“ Un alumno presenta n.e.e., manifieste o no algún signo de discapacidad, cuando en relación con sus compañeros de grupo, edad y contexto sociocultural y económico, ante situaciones escolares similares (tanto en el aula como en la escuela), encuentra dificultad, específicas o generales, para el aprendizaje, adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de lograr los propósitos y objetivos educativos consignados curricularmente”. (Álvarez, A. p.16. En: SEIEM-DEE. 1998)

“ Presentan n.e.e. el alumno que, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente”. (Guajardo Ramos. p.17. En: SEIEM-DEE. 1998)

En las definiciones existen varias coincidencias generales:

- Las n.e.e. no remiten a alguna alteración, dificultad o síndrome en particular.
- Se refiere tanto a situaciones enfrentadas por el alumno en su proceso de aprendizaje como por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza.
- No sustituye el concepto de discapacidad.
- No es un eufemismo ni término peyorativo, resalta una preocupación educativa.
- Refiere las necesidades de los alumnos en relación con el currículum escolar.
- Resalta la importancia del contexto en general: aula, escuela, familia, comunidad...
- Las n.e.e. poseen un carácter dinámico, interactivo y relativo.
- Satisfacerlas requiere de actuaciones pedagógicas especiales.

Siempre se ha sabido que algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender así que, en un análisis superficial, parecería que el concepto de n.e.e. sólo es una manera “ más bonita y menos fuerte” de decir lo mismo. Pero al señalar a alguien como “discapacitado” estamos diciendo que la causa del problema solamente está en él.

Al conceptualizar a los alumnos como niños con n.e.e., estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio, entre los cuales el origen puede ser:

- a) Profesionales: maestros de apoyo, especialistas;
- b) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;
- c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares;

- d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Las n.e.e. son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo.

Cabe señalar que el concepto de n.e.e. tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción se mantiene muy restringido. Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad. Las limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque el niño se le catalogue como alumno con n.e.e.. Lo que se resalta aquí es que la discapacidad no es destino y que es mucho lo que el sistema educativo regular (junto con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial, respetando su derecho a llevar una vida tan común como el resto de la población. Este hecho da pie para pasar a definir otro principio relacionado con la integración "normalización".

2.3. - Normalización.

El principio de normalización suele ser mencionado como la base filosófico-ideológica de la integración, aunque sobre su significado existe gran confusión debido a las múltiples interpretaciones que de este principio se han hecho, que se derive de "normal" término culturalmente común y familiar, cuyo significado, está muy arraigado en la mayoría de nosotros.

El Departamento de Educación Especial en la Guía Técnica de USAER, señala que a finales de los años 50's y principios de los 60's surge este concepto en Europa, pionero del concepto fue Bank Mikkelsen, entonces director de los servicios sociales daneses para la deficiencia mental, quien lo plantea como un principio de acción consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales, es decir: Permitir que los

deficientes lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible. Si se les mantiene segregados, existirán pocas oportunidades de aprender como el resto de las personas. (SEIEM-DEE. 1996)

Aunque, manteniéndose en el campo de la deficiencia mental, el concepto evoluciona hasta considerar, ya no sólo los resultados, sino también los medios; en este sentido, Nirje (Suecia), lo reformula diciendo: el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarias lo más parecido posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. En 1972, Wolfensberger, más que a la normalización de métodos y condiciones, lo refiere a la imagen, representación de la persona.

En este sentido es el que se utiliza actualmente. No se trata de que las personas con discapacidad se conviertan en personas promedio (o normales); tampoco se pretende considerarlos como si no tuvieran alguna discapacidad y pudiesen hacer cualquier cosa con sólo proporcionarles oportunidades y expectativas suficientes, no se trata de normalizar a las personas, sino de normalizar el entorno en el que se desenvuelven. (Van Steenlandt. p.19. En: SEIEM-DEE. 1996)

La normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas para que alcancen tres metas esenciales: 1. Una buena calidad de vida; 2. El disfrute de sus derechos humanos; 3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades. (García Pastor, 1993; Pablo, 1987. p.37. En: García Cedillo., et al. 2000).

2.4. - Integración Educativa.

El modelo educativo de la educación especial se propone la integración educativa y escolar de los menores con discapacidad a las escuelas regulares, accediendo al currículum básico y proporcionando condiciones para terminar con la segregación ya sea escolar o social.

Sustentada en el Artículo 3° Constitucional y el Artículo 41 de la LGE, la integración educativa es jurídicamente obligatoria para todos y se define como "el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículum básico y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000) En el caso de las personas con discapacidad, la integración educativa puede ser en los Centros de Atención Múltiple o en las Escuelas Regulares (con el apoyo de las USAER. Esta concepción apunta hacia la idea de una escuela abierta a la diversidad que combata las actitudes de discriminación a grupos vulnerables y dé respuesta a las necesidades educativas de los y las alumnas, conforme a sus recursos, intereses y condiciones individuales, más aún de aquellos que presentan alguna discapacidad.

Cabe señalar que los alumnos que asisten a escuela regular, están integrados educativamente al participar del currículum básico. Los alumnos de los CAM, al compartir dicho currículum, también se encuentran integrados educativamente, dando cumplimiento a la normatividad vigente, (independientemente de la flexibilización que al respecto, se haga al currículum)

La integración educativa está vinculada con la atención a la diversidad, Por ley, no tiene opción válida para nadie, es obligatoria; no puede ni debe pilotarse, es un derecho. Es una obligación del Estado el ofrecerla y los padres el que sus hijos la cursen.

La integración y la normalización se retroalimentan, la normalización lleva implícito el principio de integración, la integración pasa de esta manera a ser un propósito directo del principio de normalización. Normalizar e integrar son principios rectores para sustentar la atención integral de los alumnos con n.e.e.

2.5. - Integración Escolar.

La integración escolar se refiere al proceso que desarrollan los alumnos que presentan n.e.e., con o sin discapacidad, al cursar su educación básica en la escuela regular, pudiendo

contar para ello, con el apoyo de las USAER. A diferencia de la integración educativa que es obligatoria, la integración escolar es opcional.

Es importante no confundir ambos tipos de integración. La integración escolar es también educativa, pero la integración educativa no necesariamente es escolar. La integración educativa se vincula con elementos jurídicos, mientras que la escolar lo hace con aspectos éticos.

La integración escolar puede ser gradual, en tanto que es voluntaria. "Para un menor con discapacidad circular libremente entre una escuela especial y una regular, debiera depender de sus circunstancias de éxito para acceder al currículum. El límite de la integración escolar es que, en su ámbito, la diferencia se convierte en desigualdad de oportunidades.

La integración escolar de niños con discapacidad a la escuela regular, es un aspecto que debe abordarse como el reencuentro de una prioridad nacional y realidades locales. La integración es un objetivo nacional, pero su concreción debe ser objeto de decisiones y realizaciones locales. Las dificultades y éxitos se van a deber a los actores mismos. No podemos en este caso hablar de aplicación de "lineamientos", sino de iniciativas de integración, de los problemas que en ellas se convergen y las estrategias y recursos para resolverlos.

Proporcionar una educación de calidad en un contexto de respeto a la "diversidad" es una prioridad nacional. ¿Qué significa éste principio de "diversidad"?

2.6. - Diversidad.

Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una

sociedad cada vez más heterogénea, que establece la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, M. p.35. En: García Cedillo., et al. 2000)

La atención a la diversidad, supone la posibilidad de atender a las peculiaridades de cada alumno en el sistema educativo, especialmente en sus etapas obligatorias. Las características diferenciadoras del alumnado pueden ser más o menos profundas, estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, intereses..., siempre existen en los denominados grupos "homogéneos" e implican exigencias determinadas para el profesorado habitual. Otras diferencias son más acusadas, al derivarse de discapacidades (transitorias o permanentes), sobredotación intelectual, entornos sociales desfavorecidos, pertenencias a minorías étnicas, con el desconocimiento del idioma... Éstas requieren de planteamientos complementarios al funcionamiento habitual del sistema, por requerir apoyos específicos para conseguir que el alumnado alcance los objetivos marcados en la educación obligatoria.

Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad, para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial.

Hablar de una educación para la diversidad significa aceptar que todos los niños tienen derecho de aprender y pueden hacerlo si se les proporcionan y crean ambientes estimulantes para impulsar aprendizajes significativos.

Al hablar de atención a la diversidad implica que cada persona tiene características propias, en términos educativos se entiende que cada quién tiene un estilo y ritmo de aprendizaje específicos, por lo cual, toda educación debería ser especial, pues si bien ésta atiende a las características comunes de los niños, debe atender también en forma integral sus diferencias individuales. Quizá algunos necesiten adaptaciones en sus experiencias educativas y, en consecuencia, demanden del maestro y de sus padres una planificación

cuidadosa que atienda a esas diferencias y a la vez permita que el menor participe en un sistema de educación regular sin temor a ser segregado o etiquetado.

En el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Así el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos- cobertura y calidad- es necesaria una reforma profunda del sistema educativo, una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad. Una escuela para todos sería aquella que: se asegure que todos los niños aprenden, sin importar sus características; se preocupe por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades; atienda de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, junto con los demás (García Pastor, Remus, 1995; Marchesi & Martín 1990. p.36. En: García C., et al. 2000).

En resumen, se dice que la educación debe ser igual para todos, en una misma escuela, porque es un acto de justicia y que una educación de calidad, además, debe ser equitativa. En la estrategia de la integración educativa estas palabras salen a relucir demandantes y cuestionadoras, ante el reto de satisfacer dentro del aula de las escuelas regulares y a través de una respuesta educativa ajustada a las necesidades educativas especiales de los alumnos con o sin discapacidad.

Ante esto, surgen preguntas como ¿para qué o por qué una respuesta educativa ajustada, no que a todos los alumnos los debemos tratar igual?, ¿Es justo marcar diferencias entre los alumnos? ; ¿ es equitativo facilitar la enseñanza a algunos niños?. Torres, (2000) hace un análisis y cita una situación cotidiana que pudiera suceder en cualquier salón de clases... sí, en esa escuela donde asiste tu hijo, sobrino, primo o vecino, ya que todos por igual tienen el derecho de asistir a la escuela de su comunidad.

En ese salón, asisten cuarenta alumnos entre niños y niñas, y la profesora debe repartir las cuarenta galletas y las cuarenta bebidas a esa hora de la mañana como apoyo nutricional para que todos los niños y niñas cuenten con igual oportunidad de acceso a los conocimientos, habilidades y fomento de valores en sana convivencia.

Un acto de justicia (lo que debería ser, pensamos todos rápidamente) es que la maestra, debe de dar una galleta y una bebida a cada alumno... esto resuelve el problema fácilmente. Pero sucede, si queremos y nos preocupamos por conocer más a cerca de los alumnos y sus necesidades descubrimos que algunos de ellos no desayunaron antes de asistir a clases (cosa tristemente común), otros tienen en el estómago una taza de café y unos pocos niños un desayuno balanceado, que el estómago no acepta más por el momento.

La Profa. Torres, pregunta. ¿Qué tan justo es repartir por igual las galletas y las bebidas a todos? Todos por igual tienen el derecho de recibir su galleta y su bebida y hasta exigirla; al igual que el derecho de cederla al compañero que más la necesita en ese momento, lo cual sería una acción con equidad, pero no tenemos derecho de negarle al otro el recibir lo que necesita.

Así en la educación, en la estrategia de la Integración Educativa, todos los niños de este país tienen por igual el derecho de recibir una educación de calidad, ya que es una acción de justicia indiscutible; a menos que nos las queramos ver con el Artículo 3º Constitucional o con los derechos universales de los niños.

Pero hablar de calidad en la educación implica forzosamente que ésta sea con equidad, ya que sin ella negaríamos la presencia de las diferencias y los requerimientos individuales, apocaríamos la esencia de los que nos hace individuales (cada ser distinto uno de otro), la razón misma de la educación... formar individuos autónomos e independientes.

La equidad entonces viene a reforzar a la justicia y a la igualdad bajo el principio filosófico de atención de la diversidad.

Es así como una educación de calidad, implica la satisfacción de las necesidades educativas de cada individuo, es decir, de todos sin discriminación.

En la estrategia de la Integración Educativa, las adecuaciones para ajustar una respuesta educativa y así satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos con o sin discapacidad se llaman "adecuaciones curriculares".

2.7. - Adecuaciones Curriculares.

Las adecuaciones curriculares son la estrategia de planificación y actuación docente, constituyen un proceso para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada alumno, a fin de dar respuesta a la diversidad, es decir, tomar en cuenta las necesidades y características individuales y realizar ajustes progresivos, que guíen la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con n.e.e.

Estas adecuaciones pueden ser de acceso o curriculares: las adecuaciones de acceso; son aquellas modificaciones que se realizan en los espacios, materiales y sistemas de comunicación que facilitan al alumno los propósitos establecidos en el currículum.

Hablar de una adecuación de acceso es aceptar que existen personas diferentes a nosotros y que para poder formar parte (por igualdad de derecho y justicia) de la sociedad de todos, se requiere que en este mundo hecho para los "comunes" existan rampas de acceso a todos los lugares, sillas con ruedas, bastón, guía o un perro lazarillo, teléfonos para personas con discapacidad auditiva, etc. Así como tener acceso a sistemas de comunicación alterno como un lenguaje manual de signos, un sistema Braille, o un tablero de comunicación entre otros para poder participar, no como un acto de caridad, sino como una acción de equidad, es decir, un trato proporcional acorde a sus necesidades particulares. (Torres, 2000).

Las adecuaciones curriculares: considerándose como un continuo, éstas se pueden realizar de manera no significativa y significativa.

Las adecuaciones curriculares no significativas son aquellas adaptaciones que se realizan en la metodología, temporalización y/o en las estrategias de enseñanza –aprendizaje; se establecen en la planeación didáctica y no afectan los propósitos nucleares de la currícula.

Las adecuaciones curriculares significativas son las modalidades que se realizan a los contenidos de aprendizaje propuestos para cada grado, sin afectar el propósito central de las asignaturas.

Las adecuaciones curriculares apelan las premisas cognoscitivas de que cada niño es único y por lo tanto existen ritmos de aprendizaje entre los mismos, así como que el currículum se debe adaptar tanto a la generalidad de los alumnos, como a las particularidades de los mismos, y no los alumnos regirse por un currículum inflexible.

En la atención psicopedagógica, las adecuaciones curriculares: son modificaciones que se realizan en la currícula básica, tomando en cuenta las características de la comunidad escolar (institución, maestro, alumno, padres de familia), Estas se llevan a cabo en tres momentos:

1. - Adecuaciones de grado escolar.- Son modificaciones que se realizan a los contenidos de aprendizaje de cada grado, de acuerdo a las características de los alumnos y a los propósitos establecidos en el Programa Escolar.
2. - Adecuaciones de grupo.- Son los ajustes que se realizan entre las adecuaciones de grado escolar propuestas y las características de los alumnos de un grupo; es decir, se modifican los contenidos de aprendizaje tomando en cuenta niveles de pensamiento, ritmos y estilos de aprendizaje del grupo, sin perder de vista los propósitos de grado escolar.
3. - Adecuaciones individuales.- Cuando las adecuaciones de grupo no logran dar respuesta a las características específicas de un alumno, se modifican contenidos de aprendizaje y se proponen estrategias y apoyos individuales para compensar e impulsar su proceso de aprendizaje.

Las adecuaciones curriculares, son el mecanismo necesario, del sistema escolar, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características diferenciales de los alumnos y no una especie de "recetas" elaboradas a priori, sino que han de surgir de la evaluación de todo el proceso y de la reflexión de todos los profesionales. Estas adecuaciones curriculares vendrán determinadas por circunstancias en las que se encuentre cada niño o niña. Para ellos se precisa una evaluación contextualizada que tenga en cuenta:

- El propio alumno/a.
- El aula (incluyendo al profesor, el entorno, los compañeros, el proceso de enseñanza-aprendizaje...
- El colegio (condiciones físicas y organizativas, relaciones entre los profesores, relaciones entre los alumnos.
- El medio sociocultural del niño y de la familia.
- Los recursos y medios de la comunidad y del colegio disponibles para desarrollar el proyecto educativo.

La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos en función de las adaptaciones curriculares, como algo intrínseco al propio currículum, ha de contemplar la temporalización y priorización de algunos objetivos, la continuidad de la diversidad de la educación, teniendo en cuenta el espacio de optatividad, para elegir de entre las alternativas de contenidos que se les ofrezcan, aquellos que respondan mejor a sus características, necesidades, intereses y preferencias. Si las adaptaciones curriculares y la oferta de optatividad no fueran suficientes para satisfacer las necesidades de los alumnos, el equipo docente del centro puede decidir lo que se llama "la diversificación curricular", o sea, cuando un alumno, por razones personales, no puede cursar la etapa común, empleará otro tipo de actividades y experiencias especialmente diseñadas para él. Estos alumnos tendrían en todo momento como punto de referencia, los objetivos generales de la etapa, pero accederían a ellos a través de otro tipo de contenidos, de otras actividades y experiencias de aprendizaje.

Aquí cabe mencionar algunos aspectos relacionados en el nuevo enfoque de la educación especial:

2.8. - Necesidades Básicas de Aprendizaje, Experiencias Básicas de Aprendizaje y Contenidos de Aprendizaje.

En el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (mayo, 1992), se establecía que “el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que asimiladas elemental, pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión”; éstas son las denominadas necesidades básicas de aprendizaje, contenidas en los resolutivos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

El artículo 41 de la Ley General de Educación, al referirse a la integración escolar de menores con discapacidad, señala en el segundo párrafo: “Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva”.

En el Artículo 1.1 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se expresa:

“Cada persona-niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

En lo que respecta a Experiencias Básicas de Aprendizaje, el Departamento de Educación Especial en la Guía Técnica para CAM, señala, que en la atención psicopedagógica para los alumnos que no accedan a la currícula básica, la atención de ellos se orientará a la modalidad de Experiencias Básicas de Aprendizaje, la cual consiste:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En un programa que se implementa para aquellos alumnos de educación primaria que no acceden a los "contenidos de aprendizaje" propuestos en la currícula básica.

Su finalidad es proporcionar situaciones de aprendizaje que le posibiliten al alumno apropiarse de elementos académico-funcionales que permitan orientar su proceso de escolarización hacia el ámbito laboral.

Este programa ofrece al alumno la oportunidad de:

- Tener contacto con los contenidos de aprendizaje correspondientes al grado escolar que cursa a través de la interacción entre iguales.
- Fomentar relaciones sociales propias de su edad.
- Favorecer el desarrollo de su personalidad (autonomía independencia)
- Desarrollar procesos psicosociales (confianza, seguridad de sí mismos, autoimagen positiva, etc.)
- Reconocer y aplicar normas, hábitos y reglas del ámbito escolar y sociolaboral.
- Incorporarse al taller escolar en el 4º grado y/o a los 10 años de edad; A fin de que adquiera y desarrolle habilidades, destrezas, aptitudes, intereses y conocimientos que requiere para su incorporación a la capacitación laboral y/o integración a la vida productiva.

Cuando se implementa este tipo de programa es imprescindible el trabajo colegiado entre el profesor de grupo, el equipo de apoyo y el instructor de taller con la finalidad de evaluar constantemente el desempeño y el desarrollo del alumno en función de su perspectiva laboral.

Asimismo, es necesario realizar un proceso de sensibilización y orientación con los padres de familia en forma permanente ya que trabajar con el programa implica que el alumno curse todos los grados escolares aún cuando no los acredite, lo cual genera en los padres falsas expectativas que al final del proceso repercutirán en confusiones administrativas, ya

que el alumno se le entregará una constancia de estudios por el Departamento de Educación Especial y no un certificado. (D.E.E. Guía Técnica CAM, 1998).

Fue necesario describir esta modalidad, ya que en el Centro de Atención Múltiple N. 13 Se Sigue desarrollando aunque con algunas otras implicaciones, las cuales se analizarán en el siguiente capítulo.

Otro concepto que se utiliza en el nuevo enfoque de la Integración Educativa es el de Contenidos Básicos de Aprendizaje: en términos generales se entiende por contenidos el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales de área. Los contenidos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.

Los contenidos pueden agruparse en tres categorías:

- a) Hechos, conceptos y principios (los principios describen relaciones entre conceptos y éstos se refieren siempre, en último término, a hechos discretos)
- b) Procedimientos.
- c) Valores, normas y actitudes (estos tres tipos de contenidos, forman un continuo, ya que las actitudes son el correlato comportamental de los valores y normas)

Como se puede ver, los contenidos no son un fin en sí mismos sino un medio para desarrollar las capacidades del sujeto.

- La planeación ha de reflejar que no se identifiquen objetos con contenidos.
- Los contenidos están destinados a potenciar el desarrollo global del sujeto.
- La planeación ha de ampliarse para dar cabida a contenidos referidos a valores, normas, actitudes y procedimientos.
- Los contenidos han de ser funcionales para el alumno como para permitirle aprender por sí mismo.
- La programación debe incorporar diversos tipos de contenidos.

2.9. - Currículo:

Antes de entrar propiamente al tema del currículum, es conveniente establecer algunas semejanzas y diferencias entre cuatro conceptos estrechamente vinculados entre si y con el currículum: desarrollo, cultura, educación y escolarización.

No existe discrepancia en que las actuaciones pedagógicas deben promover y mejorar la educación, las discrepancias surgen cuando se plantean las estrategias y el significado mismo de lo que se entiende por mejorar la educación. Para algunos profesionales el énfasis debe plantearse en el aprendizaje (proceso eminentemente externo), mientras otros priorizan el desarrollo (proceso fundamentalmente interno al sujeto) La educación se vincula con ambos procesos y optar por alguno de ellos conduce a proponer actuaciones pedagógicas diferentes.

La teoría genética de J. Piaget fundamenta el enfoque cognitivo-evolutivo, que ha tenido gran influencia y aplicaciones en el campo de la educación, a través de propuestas para potenciar los universales del desarrollo cognitivo (las estructuras operatorias. En este sentido la educación debe preocuparse más por un progreso que sigue las líneas naturales del desarrollo, que del progreso de aprendizajes específicos. La otra perspectiva hace hincapié en los aprendizajes específicos, criticando fuertemente el enfoque anterior, argumentando que si el desarrollo es inexorable, si los seres humanos progresan desde el estadio sensoriomotor hasta el de las operaciones concretas y de éste hasta el de operaciones formales, sería absurdo plantear, por ejemplo, desde la educación preescolar, la meta de que los niños alcancen el estadio de las operaciones concretas, pues de todos modos lo alcanzarán sin necesidad de ayudas específicas, ya que se trata de uno de los universales del desarrollo cognitivo. Por ello, para mejorar la educación, los esfuerzos deben centrarse en los aprendizajes específicos, ya que estos pueden o no producirse, según las experiencias propuestas a los niños con las actuaciones pedagógicas de los docentes.

Los cambios deben ser provocados y facilitados.

En ambas posturas existen aportaciones valiosas, sin embargo, existe un falso dilema en el planteamiento al considerar como prácticamente independientes entre sí el desarrollo y el aprendizaje, estableciéndose una relación jerárquica, subordinar el aprendizaje al desarrollo o subordinar el desarrollo al aprendizaje; ya que "todo parece sugerir que hay unos universales cognitivos, pero su puesta en la práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas". (Coll. p. 27. 1992).

La controversia se ha superado por los trabajos realizados por Vigotsky, Luria y Leontiev, quienes han integrado los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada. En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona, tanto los habitualmente considerados evolutivos como los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos, son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado... El crecimiento personal es el proceso mediante el cual, el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que es este proceso, el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes, (Coll. p.28.1992).

El concepto de cultura se utiliza en sentido amplio para hacer referencia: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat. etc.

Compete a la educación explicar y ayudar a comprender cómo se articulan en un todo, estos aspectos sociales (cultura) e individuales (desarrollo) Educación "designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada.

Las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización social según el volumen y también el contenido concreto del conocimiento cultural, (Coll. Ibid. p.29).

La educación en general se vincula con las actividades habituales que desarrollan los grupos sociales, los menores adquieren las pautas culturales al participar, observar y/o imitar actividades del grupo al que pertenecen. Sin embargo, existen actividades educativas típicas diferenciadas de las actividades cotidianas de los adultos, con orientaciones e intencionalidad propia, con finalidades predeterminadas y concretas, que se desarrollan en instituciones de interés público llamadas escuelas o centros educativos; son las llamadas actividades educativas escolarizadas o escolarización donde adquiere plena significación el tema del currículum de la enseñanza obligatoria. Estas actividades responden a la idea de algunos aspectos del crecimiento personal, importantes en el contexto de la cultura del grupo social, no se desarrollarán adecuadamente o incluso, no se producirán, sin ayuda de la actividad escolar. En este sentido, el currículum debe explicitar el proyecto que preside y orienta las actividades escolares.

Las actividades de la educación especial (y del Sistema Educativo Nacional) más que la educación en general, remiten directamente a la escolarización (educación escolarizada) son actividades educativas pero de ninguna manera son las únicas, ya que existen otras también importantes como son, la educación familiar, la que impulsan los medios de comunicación la que se adquiere en el seno de la comunidad, etc.(educación extraescolar o no escolarizada)

El currículum como (diseño) debe apoyar el desarrollo de la práctica pedagógica enunciando intenciones, principios y orientaciones y, además, considerar las condiciones en las que se va a desarrollar; es decir, debe guiar y orientar la práctica, sin suprimir la iniciativa de los docentes ni su responsabilidad, jamás debe considerar al profesorado como simples aplicadores de estrategias o métodos ya que no sería posible, ni deseable, considerar simultáneamente los diversos, complejos y múltiples factores que pueden incidir en cada una de las situaciones concretas en el campo educativo.

Los componentes o elementos que se contemplan para cumplir con éxito las funciones educativas se pueden agrupar de la manera siguiente:

QUÉ ENSEÑAR: -Objetivos (proceso que se desea provocar, favorecer o facilitar)
-Contenidos experiencia social culturalmente organizada
-Conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.

CUÁNDO ENSEÑAR: Ordenación y secuencia de propósitos y contenidos.

CÓMO ENSEÑAR: Estructuración de actividades de enseñanza aprendizaje para alcanzar los propósitos a partir de los contenidos seleccionados.

QUÉ, CÓMO Y CUANDO EVALUAR:

La evaluación debe dar cuenta de que las intenciones se consiguen con las actuaciones pedagógicas que desarrollan, o en su defecto, introducir los ajustes necesarios.

El qué enseñar remite a las intenciones, mientras que los tres restantes aluden al plan de acción para conseguir dichas intenciones.

En resumen: se entiende por "currículum" el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen responsabilidad directa de su ejecución.

Para ello, el currículum proporciona informaciones sobre el qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar y qué, cómo y cuando evaluar... (Stenhouse. p. 32. En: Coll, C. 1992) - señala- Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y que pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

Para algunos autores, el currículum incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas. Cuando el proyecto se lleva a cabo, abarca la totalidad de elementos de la educación formal perdiendo así su carácter específico y también su operatividad.

Cabe señalar la diferencia entre proyecto o diseño curricular y desarrollo o aplicación del currículum como dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente. El término currículum se utiliza en ocasiones en un sentido más limitado para referirse únicamente a los objetivos y a los contenidos de la educación formal. La manera de entender el diseño curricular, incluye ambos aspectos.

La formación de las intenciones educativas, es decir, de los objetivos y contenidos (y en general de todo el proceso de elaboración de un diseño curricular) debe apoyarse en información de diferente naturaleza, que constituye las llamadas fuentes del currículum y básicamente son tres:

1. -Estudios del niño: Obtener información sobre sus intereses, problemas, propósitos y necesidades.
2. -Información sobre la estructura interna de los contenidos de la enseñanza.
3. -Análisis de la sociedad: problemas, necesidades, características.

Estas fuentes conducen al análisis psicológico, epistemológico, y sociológico, considerados también como parte de dichas fuentes. En lo particular aportan información valiosa y necesaria, pero por sí solas son insuficientes.

Una cuarta fuente estaría dada por la propia experiencia pedagógica, susceptible siempre de transformarse y mejorarse, como proyecto que es, el diseño curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se derivan de su contrastación. El desarrollo del currículum, es una de las fuentes principales del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del diseño curricular. Coll. p. 34. 1992).

Al respecto, López, M. (1996) sugiere que según esta concepción de currículum, habría que preguntarse ¿ qué exigencia cabría hacerle al mismo para que en las situaciones actuales contemplara a los niños cognitivamente diferentes? O dicho de otro modo, ¿ cuáles serían

las adaptaciones curriculares requeridas en situaciones de integración? ¿Quién puede ser considerado sujeto con n.e.e. ¿Qué contenidos culturales en la organización escolar se han de producir? ¿Qué cambios en la metodología y en el trabajo cooperativo entre los profesionales se han de dar para una enseñanza de calidad? ¿Qué sentido tiene la evaluación en la escuela y en el progreso de los niños?

Desde esta perspectiva se hace imprescindible el diagnóstico y la planificación en un ambiente de trabajo cooperativo.

Por su parte, Ábalo & Bastida (1994), insisten en que la noción de currículo, no debe circunscribirse a un mero programa o plan de estudios, limitándose exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escuela referidos a conocimientos conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores.

Mencionan que al establecer las enseñanzas comunes para todos, así como a la hora de fijar los distintos currículos, se ha de procurar, en primer término, que éstos sean suficientemente amplios, abiertos y flexibles. De esta forma los profesores podrían elaborar proyectos y programaciones que desarrollen en la práctica las virtualidades del currículo establecido, adaptándolo a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro.

Se apunta que hay tres tipos de contenidos: los conceptos, relativos también a hechos y principios; los procedimientos, y, en general, variedades del, saber hacer, teórico o práctico; y los referidos a actitudes, normas y valores". Y se añade Los contenidos no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados tal y como aparecen en la currícula oficial. Ni constituyen tampoco unidades didácticas diferentes, los tres apartados en que se presentan: conceptos, procedimientos y actitudes.

La Ley Organica del Sistema Educativo (LOGSE) define al currículo como "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los

niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente)

Analizando esta definición podemos observar que el currículo tiene dos funciones básicas: por un lado clarificar las intenciones del sistema educativo y, por el otro, servir de guía para trabajo docente.

Como síntesis de lo que se acaba de explicar se reproduce a continuación un cuadro incluido en el Diseño Curricular Básico (DCB)

ELEMENTOS BASICOS DEL CURRICULUM

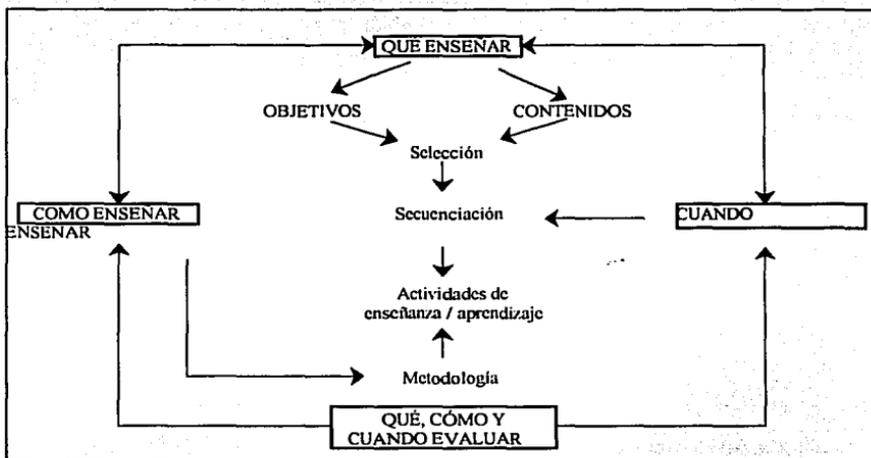


FIGURA 1: ELEMENTOS BASICOS DEL CURRICULUM.

Los componentes o elementos que se contemplan para cumplir con éxito las funciones educativas se pueden agrupar de la manera siguiente:

QUÉ ENSEÑAR. -Objetivos (proceso que se desea provocar, favorecer o facilitar)
 -Contenidos experiencia social culturalmente organizada
 -Conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.

CUÁNDO ENSEÑAR: Ordenación y secuencia de propósitos y contenidos.

CÓMO ENSEÑAR: Estructuración de actividades de enseñanza aprendizaje para alcanzar los propósitos a partir de los contenidos seleccionados.

QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR: La evaluación debe dar cuenta de que las intenciones se consiguen con las actuaciones pedagógicas que desarrollan, o en su defecto introducir los ajustes necesarios.

El qué enseñar remite a las intenciones, mientras que los tres restantes aluden al plan de acción para conseguir dichas intenciones.

FUENTE: Ábalo, V. y Bastida, F. (1999) Adaptaciones curriculares: teoría y práctica. Escuela española, D.C.B., P.22).

Los elementos básicos del currículo son: los objetivos, los contenidos, las orientaciones didácticas y la evaluación.

En primer lugar están los objetivos, que se definen en términos de capacidades, esto es, se definen en función de lo que se espera que alcancen los alumnos al terminar cada grado

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

educativo. Se refieren a las cinco grandes capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, motrices, De equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal, y de actuación e inserción social. En cada objetivo estas capacidades se presentan de forma interrelacionada y no se aíslan unas de otras. Los objetivos generales de etapa dan sentido a esta etapa o nivel y determinan las áreas curriculares que deben existir en dicha etapa. A continuación cada área se define, de nuevo, en función de unos objetivos; son los objetivos generales de área.

Estas áreas curriculares tienen diferente sentido según la etapa educativa. Así, en educación primaria, las áreas se centran más en los ámbitos de conocimiento aunque mantienen un enfoque globalizador.

Los contenidos constituyen una selección y agrupación de los aspectos más relevantes de cada área para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales. Lo más notable del modelo curricular radica en que estos contenidos incluyen aspectos relativos a conceptos, a procedimientos y a actitudes, teniendo en cuenta que los diferentes tipos de contenidos no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza /aprendizaje. Por otro lado, los contenidos seleccionados no constituyen un temario sino que el centro educativo y el profesorado deben seleccionar y secuenciar estos contenidos a lo largo de los cursos y ciclos para adaptarlos a la realidad concreta de su alumnado.

Otro aspecto a tomar en cuenta para la práctica educativa son, los Niveles de Concreción del Currículo. El modelo curricular pretende ser abierto y flexible de esta manera el Sistema Educativo Nacional establece para todo el país unos objetivos y unos contenidos comunes que todos los ciudadanos deben alcanzar, al margen de sus características individuales y sociales. Al mismo tiempo, con este marco común se garantiza la continuidad a lo largo de las etapas educativas y la posibilidad de que los alumnos puedan cambiar de centro sin sufrir desajustes en sus estudios.

Este aspecto común, generalista y comprensivo del curriculum debe permitir, al mismo tiempo, adaptarse a la realidad de cada zona geográfica, atendiendo a la diversidad de las

comunidades, y permitiendo que cada centro educativo pueda hacer la adecuada concreción a su contexto social, económico y cultural y a las características específicas de sus alumnos. Textualmente Abalo y Bastida (1994) citan que para buscar el equilibrio entre dos principios aparentemente antagónicos, la comprensividad y la diversidad, el modelo curricular establece una serie de niveles de concreción que pasan de un nivel general y amplio a uno más concreto y próximo.

El primer nivel es el elaborado por la administración educativa, Sistema Educativo Nacional (SEN), tanto el gobierno central como las comunidades autónomas con transferencia en materia educativa. Este nivel es prescriptivo, es decir, es de obligado cumplimiento para todo el ámbito de su influencia y, por tanto, es el marco común con el que tienen que trabajar todos los centros educativos de esa zona geográfica.

Como ese marco prescriptivo es muy general, surge la necesidad de adecuarlo a la realidad de cada centro. Es preciso adaptar y concretar los objetivos y contenidos a las características socioeconómicas del centro y las peculiaridades del alumnado. Nos encontramos así en el segundo nivel de concreción, con los proyectos curriculares que deben ser elaborados por los centros escolares.

Finalmente, aparece el tercer nivel de concreción, que consiste en el trabajo práctico con los alumnos y alumnas en el aula teniendo en cuenta la programación específica realizada por cada profesor.

Obteniéndose así una programación que va de lo más amplio a lo más concreto, del marco general para todo el país y la comunidad autónoma correspondiente, a la realidad del centro educativo, y, aún más, a la realidad de nuestro alumnado.

Los niveles de concreción quedan reflejados en el siguiente cuadro, donde se señala el nivel, el documento o texto legal y la persona o entidad encargada de su realización.

NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

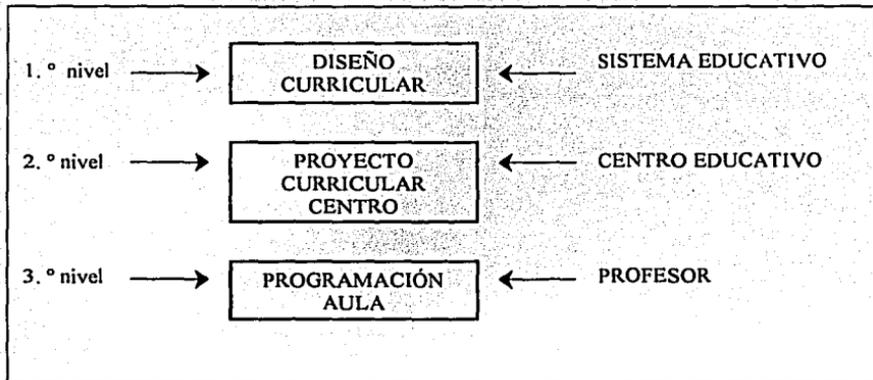


FIGURA 2: NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO

En esta figura se señalan: el nivel, el documento o texto legal y las personas o entidad encargada de su realización.

El primer nivel es el elaborado por la administración educativa Sistema Educativo Nacional (SEN), este nivel es descriptivo, es de obligado cumplimiento para todo el ámbito de su influencia y, por lo tanto, es el marco común con el que tienen que trabajar todos los centros educativos de esa zona geográfica.

Como ese marco prescriptivo es muy general, surge la necesidad de adecuarlo a la realidad de cada centro, es preciso adaptar y concretar los objetivos y contenidos a las características socioeconómicas del centro y peculiaridades del alumnado, por lo que surge la necesidad del segundo nivel de concreción.

Finalmente aparece el tercer nivel de concreción, que consiste en el trabajo práctico con los alumnos en el aula teniendo en cuenta la programación específica realizada por cada profesor.

FUENTE: Ábalo, V. y Valida, F. (1999) Adaptaciones curriculares: teoría y práctica. Escuela Española. (D.C.B., P. 29).

Para buscar un equilibrio entre el principio de la comprensividad del currículo, esto es, en un currículo común para todo el alumnado y por otro, el principio de individualización de la enseñanza, esto es, la atención a la diversidad del alumnado en función de sus intereses, motivaciones y actitudes, se opta por un currículo abierto y flexible, que tiene varios niveles de concreción y que debe ser adaptado a distintas realidades socioeconómicas y culturales. En este sentido, se puede considerar como adaptación curricular la elaboración de cualquier proyecto curricular o programación, ya que por definición, la propuesta hecha por la Administración Educativa debe concretarse en cada centro adaptándose a sus peculiaridades.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Entendido en este sentido amplio, se realizan adaptaciones curriculares en el mismo momento en que se elabora el proyecto curricular del colegio o la programación concreta del aula, ya que es entonces cuando se revisan los objetivos generales del área, los contenidos, los aspectos metodológicos, etc., para adecuarlos a la realidad individual y sociocultural de los alumnos.

Gimeno Sacristán, sostiene que “el valor de cualquier currículo, de toda propuesta de cambio para la propuesta educativa, se contrasta en la realidad en que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículo en la acción es la última expresión de su valor” (Gimeno Sacristán, p. 240.1991).

Y es precisamente por esto, que la primera preocupación del maestro por su trabajo es cómo va a desarrollarlo al día siguiente, cómo lo hará para que sea sugerente, atractivo, interesante, motivador, diferente también.

De esta manera los elementos que más caracterizan a la escuela son lo que en ella se hace cada día, los objetivos y las intencionalidades descritas en el Proyecto de Centro, en el Proyecto Educativo de Centro y de la Programación o Currículo de Etapa, Ciclo, etc.

En la elaboración de cualquier proyecto curricular se requiere tomar en cuenta una serie de elementos que condicionan la puesta en práctica del currículo (las características sociales, económicas y culturales del entorno, el profesorado, el modelo organizativo del centro, la organización del espacio y del tiempo, los recursos, etc.) y, al mismo tiempo, de qué manera pueden dichos elementos, favorecer el desarrollo del Proyecto Curricular y de las adaptaciones.

También deben tenerse en cuenta las características generales del alumnado (nivel de conocimientos, dificultades de aprendizaje, entorno familiar, recursos del entorno, etc.) y darles respuesta desde el centro educativo a través de dos instrumentos: el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y el Proyecto Curricular del Centro (PCC)

Ábalo y Vastida (1994), señalan que en el PEC se deben incluir aspectos como: Señalar cuáles son las finalidades del centro (esto es, sus señas de identidad); una reflexión sobre los objetivos generales de cada etapa educativa; las relaciones de colaboración y el papel a jugar por cada parte implicada en el proceso educativo (profesores, alumnos, padres, autoridades, etc.); la estructura organizativa del centro, etc.

En el PCC se debe incluir: una adecuación de los objetivos generales de la etapa al centro educativo; una secuencia de objetivos y contenidos por ciclo, las estrategias metodológicas (materiales, agrupamientos, tiempos, espacios...); las estrategias y procedimientos de evaluación (sobre el aprendizaje de los alumnos, sobre la promoción de los alumnos y sobre la propia práctica del docente); medidas de atención a la diversidad, etc.

Dadas las implicaciones de estos aspectos pasamos al siguiente capítulo, ya que en éste se describirán de manera más concreta.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS Y OPERACIÓN DE LOS CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM 13)

47

Como ya se mencionó en la atención de las N.E.E. no sólo cobra importancia el currículum y las adecuaciones curriculares todas sus implicaciones se deben contextualizar en el Proyecto Escolar que es lo que le da sentido a la práctica, ya que desde su dimensión institucional, debe dar también sentido a la respuesta de la diversidad de los alumnos. También se da sentido al trabajo en común, como instrumento para la gestión, enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que es necesario conseguir, expresa la estructura organizativa y funcional de la institución, desde un punto técnico pedagógico se diseña el proceso enseñanza-aprendizaje y la planificación de las actividades, la metodología y organización del centro. Aspectos que afectan al qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar.

3.1. - Proyecto Escolar

La reorientación de los servicios de educación especial de los SEIEM, derivado a partir de una diferente conceptualización de atención al alumno, requiere también una diferente visión de la institución escolar y del director como promotor del cambio, a partir de una efectiva y eficiente gestión escolar que involucre a docentes, alumnos, padres de familia y comunidad, en una meta en común a partir de un trabajo en equipo, SEIEM (1997).

La eficiencia en el proceso educativo implica la relación entre los objetivos y los medios para alcanzarlos, siendo importante desarrollar estrategias que permitan impulsar los cambios que la educación requiere con relación a los objetivos que las nuevas tendencias educativas de la década de los noventa han marcado.

Ante esta situación, necesitamos generar un instrumento de actividades sistematizado, que coadyuve en el trabajo colegiado, que permita situarnos en un horizonte con mayor equidad y calidad en la respuesta que se ofrece a la población con N.E.E.

Se menciona que el Proyecto Escolar es un conjunto de aspiraciones que expresan lo que la comunidad educativa se compromete a realizar, para mejorar la calidad de las acciones educativas. Se considera que puede ofrecer la posibilidad de integrarnos y organizarnos, en torno a estrategias de trabajo que tengan como premisa el que los problemas del Centro, no son de un solo profesor, sino de todos los que participamos en el servicio, y que necesitamos recuperar y contrastar nuestros conocimientos y experiencias para construir mejores formas de gestión escolar.

Gine y Ruiz (1995) sostienen que sin un Proyecto Educativo que presida y de sentido a las actuaciones, sin una gestión y organización escolar eficaz, sin la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y el consenso como base de la toma de decisiones, sin el compromiso solidario en el trabajo diario y en la evaluación, no puede concebirse un trabajo pedagógico fértil, aunque aparentemente pudiera contarse con los medios técnicos y personales necesarios.

El PEC sirve de referente objetivo a la labor de seguimiento y a la propia evaluación permitiendo corregir los desaciertos y comprobar los logros conseguidos.

Uno de los objetivos primordiales del PEC es: Establecer, a partir del análisis y reflexión, el mapa de necesidades y el conjunto de problemas a que debe dar respuesta el Centro, y las formas de explicitar supuestos de partida. De ésta forma debe dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Dónde estamos?, ¿Quiénes somos?, ¿Qué queremos?, ¿Cómo nos organizamos?.

Con relación a la N.E.E. el PEC debiera reunir los siguiente requisitos: Debe incorporar elementos teóricos relativos tanto a la visión que pueda tenerse de los problemas del desarrollo como al propio concepto de escuela y de educación; Es necesario que recoja acuerdos con relación a l proceso de identificación y valoración de las N.E.E., de esta manera, el proceso nos permite determinar las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno durante su escolarización, centrándose más en las posibilidades que no en las limitaciones y déficits del alumno; el PEC debe contemplar propuestas curriculares

diversificadas, que replacen una concepción homogenizadora del currículum. Las ayudas pedagógicas que los alumnos pueden necesitar se concretan en un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que pueden presentar pocas o muchas diferencias respecto a las de sus compañeros; el PEC debe recoger los cambios en la estructura del centro que permitan una organización académica basada en agrupaciones flexibles, puesto que van a responder diferencialmente a las características de los alumnos y de los grupos; este punto puede llegar a afectar aspectos como la distribución de los alumnos, los horarios, la funcionalidad de los medios personales con que se cuenta, el trabajo en equipo etc.

Por último, y de forma complementaria a los aspectos técnico-pedagógicos señalados, debemos poner de relieve que un proyecto de esta naturaleza sólo es posible a través de actitudes favorables por toda la comunidad educativa.

Todos los aportes sobre el Proyecto Escolar, nos sirvieron como guía para diseñar el tipo de Escuela que queríamos formar, articulándolo con todos los principios y conceptos que la reorientación del Sistema Nacional de Educación nos impone. El cambio no se dio de un día para otro, sino, que fue todo un proceso de análisis, discusión y negociación por parte de todos los involucrados en la práctica educativa del centro, a través de los consejos técnicos de superación, de los grupos colegiados, de las asesorías técnicas, a través de los cursos de carrera magisterial y de los talleres generales de actualización, etc.

Para explicar dicho proceso, así como para dar respuesta a algunas de las interrogantes implicadas en el Proyecto Escolar, es necesario describir la Estructura Operativa de los Centros de Atención Múltiple en general para después caracterizar al CAM 13 en particular.

3.1.2. – Estructura Operativa de los Centros de Atención Múltiple

El Centro de Atención Múltiple (CAM) es el servicio educativo que ofrece educación básica y tecnológica a los alumnos con o sin discapacidad que presentan necesidades educativas especiales.

Es el modelo educativo que brinda atención de carácter indispensable, generando apoyos educativos alternativos y permanentes que posibilitan a los alumnos con necesidades educativas especiales cursar los niveles de educación básica y tecnológica de acuerdo a las normas establecidas por el Sistema Educativo Nacional.

Asimismo brinda atención complementaria a los alumnos con discapacidad que cursan educación básica en Escuela regular, ofreciéndoles apoyo específico para acceder al currículo. SEIEM-DEE., (1998).

3.1.2.1. - Objetivo General:

Brindar atención de carácter indispensable a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con fundamento en la curricula de educación básica, promoviendo su integración familiar y sociolaboral desde el nivel de educación inicial hasta tecnológica.

3.1.2.2. - Propósitos:

- Impartir educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presenten N.E.E., implementando las adecuaciones curriculares correspondientes.
- Propiciar el desarrollo de los alumnos con N.E.E. para favorecer su integración; familiar, escolar, laboral y social conforme a sus características e intereses.
- Ofrecer apoyos específicos a los alumnos con discapacidad, que cursan su educación básica en escuela regular.
- En el CAM, es fundamental lograr la mayor participación de los alumnos con o sin discapacidad que presentan N.E.E. en el currículo básico atendiendo a la individualidad a través de medidas de adecuación y diversificación curricular.

A un CAM ingresan aquellos alumnos que por sus características específicas e individuales, requieren que la respuesta educativa que se les proporciona, se modifique en función de éstas, más allá de lo que la escuela regular está en posibilidades de hacer, teniendo en

consideración que puede ser una opción transitoria en la escolarización de aquellos alumnos que encuentren en la escuela regular su mejor opción.

La discapacidad por si sola no determina que el CAM sea la única opción educativa adecuada al alumno, ya que a pesar de existir dicha diferencia la escuela regular podría ofrecer la oportunidad de ser escolarizado en un contexto integrador restrictivo.

Al hablar de opción educativa adecuada se debe pensar que ésta toma en cuenta las características específicas del alumno, pero también y en función de ellas, la manera en que la escuela y la propuesta curricular se modifica para lograr el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y competencias laborales de todos los alumnos, de ahí la importancia de considerar que la discapacidad y/o diferencia, no establece en un primer momento, la pertenencia o no de la población a una institución de educación o a un sistema regular.

Para la inscripción de un alumno se consideran; los recursos físicos, materiales didácticos, de formación y experiencia de los profesionales y el número de lugares disponibles con los que cuenta en ese preciso momento por un lado y por el otro, si todos estos recursos son suficientes para generar una respuesta educativa adecuada y oportuna.

El CAM cuenta con instalaciones propias y estructura ocupacional de acuerdo a la demanda real que existe en la comunidad y zona escolar, de alumnos con o sin discapacidad que presentan N.E.E. que requieren atención de carácter indispensable.

El CAM está conformado por; director, área de pedagogía y área administrativa. El área pedagógica está conformada por equipo de apoyo psicopedagógico y equipo de apoyo técnico. El primero está formado por maestro de grupo de (educación inicial, primaria), instructor de taller escolar, e instructor de capacitación para el trabajo; el segundo lo integran; psicólogo, trabajador social, maestro de lenguaje, maestra de apoyo, trapista físico y maestro de educación física. El área administrativa la conforman; el administrador, secretaria, intendente y conserje. (Ver figura 3: estructura organizativa del CAM)

3.1.2.3. - Proceso y Estrategias de Atención:

Las actividades técnico pedagógicas en CAM se desarrollan en torno a tres estrategias y cuatro acciones (ver figura 4:cuadro de actividades tecnico-pedagógicas)

3.1.3. – Estrategias

- 1) Estructura operativa acorde a los niveles de educación básica y tecnológica.
- 2) Adecuaciones curriculares.
- 3) Orientación y apoyo a padres de familia.

3.1.3.1. - Acciones:

- 1) Evaluación inicial- e integral.
- 2) Atención psicopedagógica.
- 3) Evaluación continua.
- 4) Seguimiento.

3.1.3. - Estrategias de Atención:

- 1) Estructura operativa; se conforma por cuatro niveles educativos, educación inicial, educación preescolar, educación primaria y educación tecnológica.
- 2) Adecuaciones curriculares; para el logro de los propósitos en el programa de estudio 1993, se utilizan las adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación docente, constituyen un proceso para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada alumno, a fin de dar respuesta a la diversidad, es decir, tomar en cuenta las necesidades y características individuales y realizar ajustes progresivos, que guíen la toma de decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos con N.E.E.

Estas adecuaciones pueden ser de acceso o curriculares; adecuaciones de acceso: son aquellas modificaciones que se realizan en los propósitos establecidos en el currículo. Adecuaciones curriculares: considerándose con un continuo, éstas se pueden realizar de manera no significativa y significativa. Las adecuaciones curriculares no significativas, son aquellas adaptaciones que se realizan en la metodología, temporalización y/o en las estrategias de enseñanza aprendizaje, se establecen en la planeación didáctica y no afectan los propósitos nucleares de la currícula. Las adecuaciones curriculares significativas son las modificaciones que se realizan a los contenidos de aprendizaje propuestos para cada grado, sin afectar el propósito central de las asignaturas.

Por las características de los programas vigentes, para los niveles de educación inicial y tecnológica no se hacen necesario la temporalización de éstas.

3) Orientación y apoyo a padres de familia

Es la estrategia grupal y/o individual que se emplea para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que presentan N.E.E..Se realiza conforme a los siguientes propósitos:

1. Proporcionar a los padres información acerca de las características y N.E.E. de sus hijos.
2. Orientar a los padres de las formas de favorecer la integración familiar, escolar y laboral.
3. Propiciar la participación de los padres en algunas actividades extraescolares.

La orientación y apoyo a padres de familia se lleva a cabo bajo las siguientes modalidades:

- Escuela para padres.
- Orientación individual o subgrupal.

3.1.3.1. - Acciones.

Para proporcionar atención a los alumnos con N.E.E. el CAM implementa las acciones de:

a) EVALUACIÓN INICIAL INTEGRAL:

Es el proceso mediante el cual se obtiene la caracterización psicopedagógica del alumno determinando sus necesidades educativas especiales. En relación con el alumno se identifica el nivel de desarrollo del pensamiento real y potencial, la competencia curricular, ritmos y estilos de aprendizaje, características afectivo-emocionales, su relación con el contexto familiar y social así como las conductas sociales, se describen niveles de adquisición y desarrollo de comprensión y producción del discurso.

En relación con la familia, se identifican y describen los apoyos, tiempos, recursos, actitud y expectativas de los padres hacia el proceso de atención.

La evaluación inicial, en el nivel de Educación Tecnológica se complementa con el señalamiento de las competencias genéricas y específicas que posee el alumno, con función de la capacitación laboral.

Una vez realizada la evaluación de todas las áreas, se procede a la integración de éstas de manera interdisciplinaria, es decir, se realiza la evaluación integral en donde se determinan las estrategias, apoyos, recursos, tiempos, acciones y responsables para el proceso de atención, sin olvidar que evalúan constante y permanentemente para realizar los ajustes pertinentes.

b) ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Es la acción en la cual se vincula el trabajo de cada una de las áreas para dar una respuesta educativa adecuada y oportuna a los alumnos que presentan N.E.E. En ésta, se

implementan las estrategias y actividades necesarias para que el alumno acceda y desarrolle sus habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes en los distintos niveles educativos. Dichas estrategias y actividades se elaboran de acuerdo a las características individuales de cada nivel educativo. En el caso de primaria, se considera el tipo de programa que el alumno cubre:

- 1) Acceso a la currícula básica.
- 2) Experiencias básicas de aprendizaje

Paralelamente se ofrecen estrategias, recursos y apoyos específicos a los alumnos para el logro de los propósitos correspondientes.

En el proceso de atención se identifican aquellos alumnos, que por su desempeño tienen amplias posibilidades de integrarse a la escuela regular o al ámbito laboral.

c) EVALUACIÓN CONTINUA:

Es la acción que se realiza en forma individual, retroalimenta el proceso de atención psicopedagógica y evalúa la pertinencia de los recursos y/o apoyos adicionales utilizados en el proceso de atención. Contempla el contexto educativo, familiar y el desempeño del alumno.

Cada una de las áreas determina sus estrategias específicas para realizar estas evaluaciones, tomando en consideración las notas significativas consignadas por el equipo interdisciplinario. Las muestras pedagógicas, tareas hechas en casa, interrelaciones en el aula, observaciones del maestro, etc.

El proceso de evaluación continua, permite a los profesionales realizar los ajustes pertinentes a su programación, con el fin de que la atención responda constantemente a las N.E.E., POR TANTO, a lo largo del proceso de atención, se realizan acciones para evaluar el desarrollo del alumno y se da seguimiento a las estrategias y actividades implementadas.

La evaluación continua permite identificar si durante el proceso de atención el alumno presenta avances en su desarrollo pero requiere apoyos colaterales que favorezcan su ritmo de aprendizaje, el maestro de grupo elabora un programa de apoyo en casa, con el propósito de que los padres de familia desarrollen actividades específicas que respalden el trabajo escolar en las diferentes asignaturas. En caso necesario las áreas de apoyo, incluyen estrategias específicas.

Si durante el proceso de atención se considera que la respuesta educativa ofrecida en el CAM no es pertinente a las características del alumno, la institución ofrece a los padres de familia un programa a casa, con el fin de que realicen actividades que le posibiliten al niño satisfacer sus necesidades socioadaptativas.

Los padres de familia contarán con el apoyo permanente y la orientación de parte de todo el equipo de apoyo y maestro de grupo.

Al tomar cualquier decisión sobre el desarrollo del alumno es necesario hacer un estudio educativo, para fundamentar los ajustes, las estrategias, las acciones y/o respuesta educativa que se ofrece para favorecer al alumno, esto se elabora de manera interdisciplinaria.

d) SEGUIMIENTO:

Es la acción que se realiza cuando el alumno está integrado a la escuela regular o al ámbito laboral (Integración Escolar-Integración Laboral)

Se plantean los propósitos y actividades de seguimiento desde la elaboración del programa de integración. Este permite evaluar y retroalimentar las acciones programadas, con el fin de garantizar una integración exitosa.

El Trabajador Social es el enlace entre el alumno, la escuela o empresa del tipo de integración y el CAM, por lo que realiza las visitas de seguimiento de acuerdo a lo planeado en el programa de integración.

El proceso es respaldado por todas las áreas y las estrategias generadas dependen de los aspectos particulares que se hayan identificado como relevantes y necesarios de fortalecer.

La atención que se brinda a los alumnos está constituida por cuatro niveles:

- Educación Inicial

Es el nivel educativo que ofrece atención a los menores de 45 días a 4 7/12, que presentan características específicas, generalmente de índole clínica (lesión neurológica, alteraciones genéticas, retraso en el desarrollo, etc.) que pudieran generar N.E.E. en su trayectoria escolar, por lo que brinda apoyos adicionales y/o específicos pertinentes y oportunos, favoreciendo así su desarrollo (la edad de ingreso límite en éste nivel es de 3 8/12.)

- Educación Preescolar:

Es el nivel educativo que ofrece atención a los menores de 3 8/12 a 6 10/12. Este nivel ubica a los alumnos en tres grupos de acuerdo a la edad cronológica de ingreso: 1º y 2º de preescolar de 3 8/12 a 4 11/12 a 5 11/12,

En preescolar se trabaja con base en el PEP'92, cuya estructura operativa es el método de proyectos.

- Educación Primaria:

Es el nivel educativo que ofrece a los menores de 6 a 15 años, en seis grados escolares; estableciéndose la edad de cada uno.

Con el propósito de desarrollar habilidades y actitudes que le permitan al niño construir aprendizajes permanentes y significativos, la educación primaria con base en el plan y programa de estudio de 1993, propicia la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas, la comprensión de fenómenos naturales y sociales, la formación ética, aptitud para el aprecio de las artes, así como el desarrollo de las capacidades físicas y habilidades deportivas.

Este nivel educativo se ofrece también a los alumnos a partir de los 10 años de edad o cuando ingresan a 4° grado de primaria, el inicio de su capacitación laboral, incorporándolos a los diferentes talleres escolares del CAM.

- Educación Tecnológica:

Es el nivel educativo que ofrece a los alumnos con N.E.E. la oportunidad de incorporarse al medio sociolaboral. A partir de las características del alumno, se considera la pertinencia de ingreso de este nivel, pudiendo acceder jóvenes con o sin certificado de primaria, cuya edad no sea mayor de 20 años.

Los talleres de capacitación para el trabajo ofrecen diferentes alternativas ocupacionales, establecidas para vincular la acción educativa y los requerimientos de fuerza laboral de la comunidad.

Estos talleres tienen como finalidad, el desarrollo de competencias laborales que contribuyan al desenvolvimiento del alumno y le den la posibilidad de insertarse en la estructura económica del país, de aquí su importancia como nivel educativo dentro de los CAM. (SEIEM-DEE., 1998).

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CAM

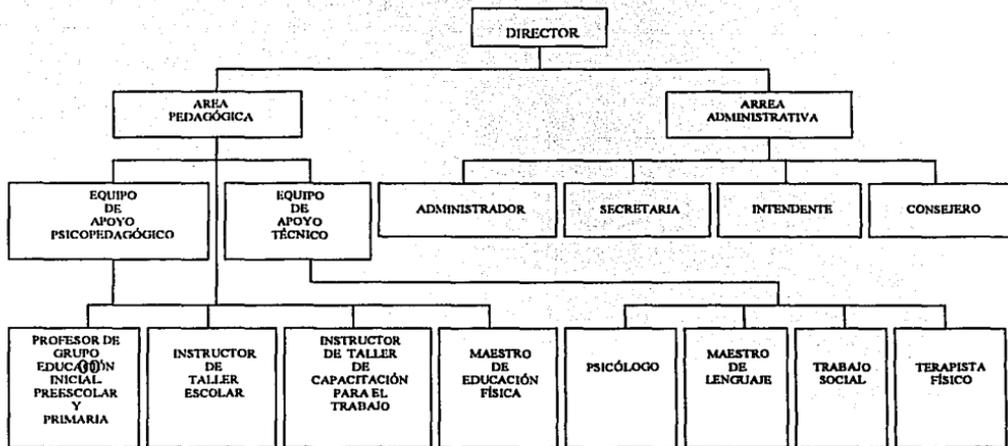


FIGURA 3: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CAM

El CAM está conformado por: director, área de pedagogía y área administrativa. El área pedagógica está conformada por equipo de apoyo psicopedagógico y equipo de apoyo técnico. El primero está formado por maestro de grupo de (educación inicial, preescolar y primaria), instructor de taller escolar e instructor de capacitación para el trabajo; el segundo lo integran: psicólogo, trabajador social, maestro de lenguaje, maestro de apoyo, terapeuta físico y maestro de educación física; el área administrativa la conforman: el administrador, secretaria, intendente y consejero

FUENTE: SEIEM-DEE (1998) Guía técnica. Centro de Atención Múltiple. (Anexo No. 2).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ACTIVIDADES TECNICO-PEDAGÓGICAS

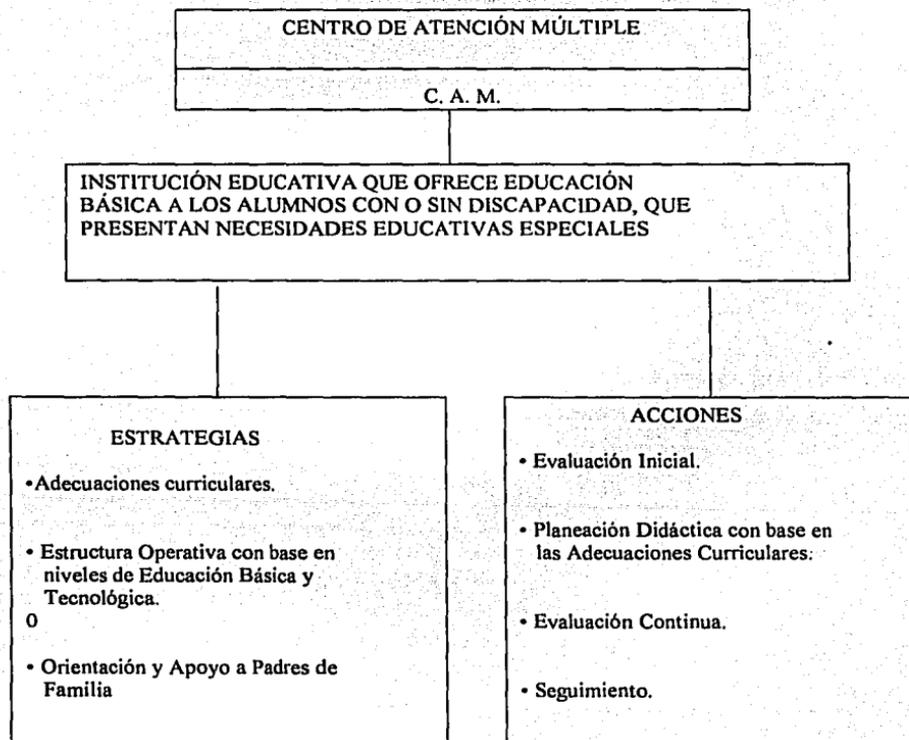


FIGURA 4: ACTIVIDADES TECNICO PEDAGÓGICAS

Las actividades técnico-operativas y técnico-pedagógicas en CAM se desarrollan en torno a tres estrategias y cuatro acciones. Para mayor información, consultar el tema 3.1.2.3.

FUENTE: SEIEM-DEE (1998) Guía técnica. Centro de Atención Múltiple. México. (Anexo No. 5).

TESIS CON
FALSA DE ORIGEN

**ESTRUCTURA OCUPACIONAL PARA CAM
RELACION DE ATENCIÓN MAESTRO-ALUMNO**

DICAPACIDAD	PREESCOLAR	PRIMARIA
NEUROMOTORA	10-12	10-12
VISUAL	10-12	10-12
AUDITIVA	10-12	10-12
INTELECTUAL	12-15	15-18
ALUMNOS		
GPO. MULTIGRADO	8-10	
GPO. DE ATENCIÓN A LA MULTIDISCAPACIDAD	8-10	
EDUCACIÓN INICIAL, (TRONCO COMÚN)	10-12	
TALLER DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO	15-18	
TALLER ESCOLAR	Asistirán los alumnos de 4° a 6° grado, y/o 10 años de edad	

FIGURA 5: Estructura ocupacional para CAM.

La figura muestra que el número de alumnos atendidos por maestro, dependerá de la discapacidad que presenten los alumnos, así como del nivel educativo: educación inicial, preescolar, primaria y taller de capacitación para el trabajo.

FUENTE: SEIEM-DIEE. (1998) Guía Técnica. Centro de Atención Múltiple. México. (Anexo No.1).

TABLA DE EDADES DE INGRESO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

EDUCACIÓN INICIAL

45 DÍAS A 3 8/12 (AÑOS MESES)

EDUCACIÓN PREESCOLAR

1° Y 2° 3 8/12 A 4 11 /12 (AÑOS MESES)

3° 4 11/12 A 5 11/12 (AÑOS MESES)

EDUCACIÓN PRIMARIA

1° 6 a 7 años, 11 meses

2° 7 a 8 años, 11 meses

3° 8 a 9 años, 11 meses

4° 9 a 10 años, 11 meses

5° 10 a 11 años, 11 meses

6° 11 a 14 años, 11 meses

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

De 15 a 20 años.

Nota: En este nivel la edad de ingreso puede ser menor, dependiendo de las características del alumno, pero en ningún caso mayor de 20 años.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

3.1.3.2. -Descripción del Centro de Atención Múltiple (Cam) N. 13

Fecha De Creación

Se fundó en 1981 en el municipio de Cuautitlán Izcalli ; en Av. Temascaltepec s/n colonia Cumbria , asignándole el nombre de Escuela de Educación Especial Cuautitlán Izcalli, con clave de centro de trabajo 15DDM0004V.

Evolución o Cambio:

El servicio se creó para brindar atención a alumnos con deficiencia mental en los niveles de preescolar y primaria especial con sus correspondientes talleres. En los años posteriores inmediatos se amplió la atención para intervención temprana y para un grupo de tipo CECADEE (centro de capacitación de educación especial) contaba con un equipo de apoyo, debido a la demanda de cobertura, hubo la necesidad de contar con más personal para equipo de apoyo quedando 2 psicólogos, 2 maestros de lenguaje, una trabajadora social, una auxiliar de talleres y un instructor de educación física; como apoyo a los titulares de 3 grupos de intervención temprana, 2 de preescolar, 6 de primaria, y con sus 4 talleres de tipo CECADEE.

A partir del curso escolar 1993-1994 se inicia el proceso de reorientación del servicio hacia Centro de Atención Múltiple No. 13 y C.C.T. 15DDML00013L para abrirse la atención a niños con N.E.E., con o sin discapacidad; pero, aún así, en la actualidad la mayor parte de la población son alumnos que además de N.E.E. presentan discapacidad intelectual y en un porcentaje considerable aunado a discapacidad motora.

Objetivos Propósitos Y Metas:

Brindar atención de carácter indispensable a los alumnos que presentan N.E.E. con y sin discapacidad, fundamentada en la curricula de educación básica, promoviendo su integración familiar, escolar, y/o sociolaboral, desde el nivel de educación inicial, preescolar, primaria y hasta el tecnológico.

Respetar el estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos promoviendo acciones que faciliten su integración educativa, laboral y social.

Objetivos Específicos:

1. Crear un espacio de reflexión sobre la practica docente.
2. Vincular el marco constructivista con la práctica cotidiana de los profesionales.
3. Determinar interdisciplinariamente las N.E.E. de los alumnos y generar las adecuaciones curriculares pertinentes.
4. Sensibilizar al sector empresarial de la comunidad circundante sobre las actividades y perfil de los egresados del servicio

Misión Del Centro:

Ofrecer una educación inicial, básica y tecnológica integradora a los niños jóvenes en situación de N.E.E.

Visión:

Constituirse en un CAM que promueva la integración e inclusión en la que cada niño o niña pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto de vida.

3.1.3.3.. - Características de su Población Escolar

La características de su población escolar están contenidas en las siguientes tablas estadísticas, las cuales fueron obtenidas en el CAM 13, dentro de las sesiones del Proyecto Escolar de Centro, con la participación interdisciplinaria y multidisciplinaria del área de dirección, área de pedagogía, equipo de apoyo psicopedagógico y equipo de apoyo técnico.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Nivel educativo	Números de Grupos	Números de alumnos por nivel
1.-Intervención temprana	2	24
2.-Preescolar	2	20
3.-Primaria	7	82
4.-CECADEE	2	26
Total	13	152

Tabla 1. a.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

RELACION DE DISCAPACIDADES

Discapacidad intelectual asociada a	Discapacidad motora	48
Discapacidad intelectual asociada a	Discapacidad auditiva	8
Discapacidad intelectual asociada a	Discapacidad visual	3
Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual	93

Tabla 1. b.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN
NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN EN MATEMÁTICAS

MATEMÁTICAS	Grado Escolar	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	CECADEE	*T. EXP. BAS. AP.
	Sensoriomotor		5	7	1	5	0	0	0
Preoperatorio		3	4	5	12	8	15	20	4
Operaciones Concretas		0	0	1	1	0	0	3	0
Totales		8	11	7	18	8	15	23	10

Tabla 1. c.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN EN
LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

LECTO-ESCRITURA	Grado Escolar	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	CECADEE	*T. EXP. BAS. AP.
	Presilábico		4	3	1	14	4	0	8
Silábico		3	2	3	1	0	2	5	0
Silábico Alfabético		1	3	1	2	3	2	12	0
Alfabético		0	3	2	1	1	10	8	0
Totales		8	11	7	18	8	14	23	10

Tabla 1. d.

* Taller de Experiencias Básicas de Aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE CIRCUN

ORIENTACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN ESCOLAR

1.-Alumnos que acceden a contenidos básicos de aprendizaje (Matemáticas y Lecto-escritura) contenidos conceptuales, procedimentales y sociales con adecuaciones curriculares.	53
2.-Alumnos que acceden a experiencias básicas de aprendizaje (Objetivos procedimentales, actitudinales y sociales), lectura de seguridad y matemáticas a nivel socioutilitario con las adecuaciones curriculares.	89
3.-Alumnos motivo del presente reporte del trabajo, los cuales acceden a experiencias básicas de aprendizaje con la elección y priorización de objetivos procedimentales actitudinales y sociales con adecuaciones curriculares significativas	10

Tabla 1. e.

TESIS CON
FALLA DE CALIDAD

CAPÍTULO 4 INSERCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)

Al hablar de la práctica profesional del psicólogo implica necesariamente delimitar su objeto de estudio así como también su campo de acción.

La psicología es una ciencia que estudia tanto la conducta humana como la conducta animal entendiendo como conducta el conjunto de respuestas con el que el ser humano actúa ante los estímulos que proceden tanto de su interior como del medio ambiente, Braunstein (1983)

Si queremos responder por el quehacer del psicólogo, se debe observar su práctica, la variedad de problemas cotidianos que atiende y las áreas institucionales donde participa. El común denominador parece consistir en "ser partero de los cambios en la comunidad en la que vive" (Benedito, 1983, p.412). Como los cambios implican duelo y el duelo es dolor, se hace necesaria la participación del profesional entendido en conciencias y conductas, que con distintos métodos asiste en esos procesos de cambio.

Al respecto Benedito (1983) señala que el psicólogo actúa como "agente de cambio", pero que dicha palabra induce a varias preguntas: ¿El cambio de qué?, Tratándose de la práctica técnica de la psicología se trata de transformaciones en los discursos, conductas, y relaciones; ¿Por qué son necesarios tales cambios?, para obtener como producto al hombre adaptado e integrado a la estructura en que tiene asignado un lugar.

Responder por el rol del psicólogo es preguntarse: Qué hace, dónde lo hace, por qué lo hace, para qué lo hace y a pedido de quién. El rol consiste en una serie de comportamientos o conductas manifiestas que se esperan de un individuo que ocupa un determinado lugar o posición en la estructura social; lugares asignados que los sujetos vienen a ocupar y que les preexisten, lugar de sujeto ideológico, conductas que no son producto de decisiones individuales o autónomas sino que responden a las normas y expectativas asociadas a ese lugar que se viene a ocupar y que son interiorizadas en el proceso de socialización, más

estrictamente en el proceso de sujeción del individuo a la estructura. Algunos autores llaman a este rol desempeñado.

Según la autora citada, hablar del rol de psicólogo implica referirse también al lugar, posición o estatus del mismo y la función que tiene asignada. Función que viene definida por la clase dominante que le delega poder técnico para que pueda ejercerla y que reconocerá y aceptará como tal en la medida que responda a dicha función.

El psicólogo realiza su práctica profesional en instituciones: escuelas, cárceles, fábricas, etc. La institución es una estructura relativamente permanente de pautas, papeles y relaciones que las personas realizan con el objeto de satisfacer necesidades sociales básicas.

La práctica profesional del psicólogo se podrá adecuar a través de las necesidades del público que demanda los servicios. El rol del psicólogo estará determinado según el área e institución a la que pertenezca, la cual exigirá la función para la que lo tiene asignado, marcándole al mismo tiempo el lugar y posición que ocupará.

Algunas de las actividades del ejercicio profesional del psicólogo son; la prevención, el diagnóstico, el tratamiento, la asesoría, la capacitación, etc.

Se tiende a dividir a la psicología en diferentes campos de aplicación según la actividad de especialización del psicólogo, de aquí que se hable de psicología clínica, social, industrial, experimental, educativa, etc.

Dado que el presente trabajo se enmarca dentro del campo de la psicología educativa, trataré de explicar cuál es el rol que prescribe la formación curricular, las actividades profesionales que desarrolla el psicólogo y los elementos teórico-metodológicos que debe manejar.

La psicología educativa es una ciencia social que estudia tanto el proceso de aprendizaje como los mejores métodos de enseñanza, al igual que todas las ciencias sociales, se ocupa del intercambio y de la interacción social entre personas.

Gibson (1985) sostiene que la psicología educativa combina dos campos: El de la educación y el de la psicología, que consiste en el estudio científico de la conducta humana y de los principios según los cuales puede ésta dirigirse mediante la educación.

El psicólogo de la educación estudia los procesos del crecimiento y del desarrollo, estudia también las diferencias individuales y la influencia de las mismas en la forma en que aprenden las personas, las diferencias intelectuales, así como las desemejanzas en materia de intereses, actitudes, motivaciones y ajustes. Estudia el proceso de aprendizaje en el aula con el objeto de aumentar la eficacia de la enseñanza.

Su interés fundamental es el estudio de la psicología del desarrollo infantil, la educación especial y la evolución conceptual sobre educación.

En la actualidad la psicología educativa muestra primordial interés en el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza aprendizaje, la conducta de grupos, la interacción maestro alumno y los problemas de aprendizaje.

(Ribes, E., p. 31. En: Cardenas Torres.1977) cita algunas de las actividades específicas, técnicas y procedimientos que desarrolla el psicólogo educativo:

- 1) Detección del problema.
- 2) Elaboración de diseños curriculares a través de procedimientos como la especificación de objetivos, identificación de repertorios precurrentes, la formación de sistemas de evaluación y el diseño de situaciones correctivas.
- 3) Diseñar programas de contenidos académicos.
- 4) Estructurar sistemas motivacionales para mejorar los distintos repertorios educativos particulares, aplicando procedimientos como el manejo de contingencias, la reorganización del medio ambiente, etc.
- 5) Proporcionar entrenamiento a para-profesionales y profesionales utilizando técnicas como: conferencias, talleres, retroalimentación, modelamiento y asesoría individual.

- 6) Trabajar en el desarrollo de repertorios específicos como los motores y los verbales, las sensorio-percepciones, los sociales y los académicos mediante el uso de técnicas de manejo de contingencias, modelamiento, juego y otras.
- 7) Proporcionar orientación vocacional que puede darse por medio de filme, folletos, conferencias, asesorías individuales y observación directa.

De esta manera observamos que el psicólogo educativo debe contar con habilidades de tipo social, así como también un profundo conocimiento del desarrollo y el crecimiento, las implicaciones que conllevan la enseñanza-aprendizaje, el manejo de contenidos curriculares según el nivel de atención, lo cual le demanda estar en constante preparación.

Los sujetos y sistemas implicados en la práctica educativa son: la escuela, el alumno, el profesor, la familia, el psicopedagogo y los contenidos de aprendizaje.

Todos estos elementos forman un sistema y tienen una organización propia. En este sistema se establecen reglas, normas y relaciones particulares. Para comprender el tipo de relaciones que se establecen, así como de la interacción, a modo de realizar un análisis (diagnóstico) y poder intervenir para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiremos de dos aproximaciones teóricas: Por un lado la perspectiva constructivista del aprendizaje y por otro la interpretación sistémica de la realidad, dichas referencias nos permitirán valorar las relaciones y los intercambios que se producen en la escuela.

Para comprender las implicaciones de éstas aproximaciones teóricas, se parte de la premisa de lo que debe ser el diagnóstico en la escuela; por un lado se parte de la base de que el alumno aprende construyendo significado a partir de una interacción constante con el entorno, por otro se tiene en cuenta que este aprendizaje se realiza en ambientes escolares concretos, con características propias e irrepetibles. Mas allá de la escuela, diariamente se desarrolla un complejo mundo de relaciones humanas, dichas relaciones vienen a constituir la materia prima para el acto de educar.

(Coll. p. 36. En: Bassedas, E., et al. 1993) sostiene que el intento de articular la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la acción educativa con el análisis sistémico de la institución escolar, constituye elementos innovadores sugerentes para el desarrollo de la teorización y de la práctica pedagógica.

Bajo el marco del análisis sistémico se entiende el diagnóstico psicopedagógico, como un proceso de trabajo en el que se analiza la situación del alumno en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar orientaciones e instrumentos de trabajo que permitan modificar el trabajo planteado. Bajo este enfoque, el diagnóstico psicopedagógico nos permite un trabajo amplio que abarca desde la intervención puntual e individualizada con relación a los alumnos con problemas, hasta la reflexión en torno al proceso de enseñanza aprendizaje.

La intervención psicológica en la escuela se ha basado durante mucho tiempo en los instrumentos que se habían pensado y utilizado para el marco clínico, haciendo de esta manera una transposición del modelo clínico de trabajo en salud mental a la escuela, dejando de lado, las características propias de la institución escolar. Al respecto Burden, R. p.36. En: Bassedas, E., et al 1993) ,señala la necesidad de tratar los problemas de los individuos en el contexto donde se dan ya que son el motivo principal del análisis y de la reflexión. Se considera muy necesario tener presente la naturaleza interactiva de los problemas y otorgarle una importancia básica al contexto en el que se producen.

El objeto de enfocar el modelo de trabajo desde una perspectiva sistémica, es el tratar de abandonar, en la medida de lo posible, una visión mecanicista-causal de los fenómenos que ha dominado las ciencias para acceder a una visión sistémica. Los aspectos intra psíquicos individuales dejan de ser el objeto de estudio y pasan a serlo los sistemas relacionales en que está inmerso el individuo. En este contexto se investiga el síntoma, no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino que se resalta su significado de comunicación en el marco del sistema relacional.

Se concibe que la realidad es circular, que los fenómenos que actúan en la realidad están en interacción continua unos respecto de otros y que las conductas de unos influyen en los otros de manera reciproca. Esta visión de los aspectos relacionales implica prestar atención en el tratamiento de los problemas, a aspectos diferentes, así pues, no se trata tanto de buscar la causa a una conducta determinada, el porqué, sino que se intenta poner mas énfasis en la motivación, en la manera en que se organizan las secuencias de interacción que conducen a situaciones problemáticas.

Se entiende que la realidad está formada por una serie de sistemas en relación continua entre ellos. (Rosnay. p.27. En: Bassedas, E., et al, 1993), define al sistema como un conjunto de elementos en interacción dinámica y organizada en función de una finalidad. El individuo está inmerso en una realidad donde coexisten diversos sistemas, cada uno con sus reglas, estructura e ideología.

Como psicólogos tenemos que considerar que las personas con las que trabajamos forman parte ellas mismas de sistemas o subsistemas diversos que le influyen y les marcan, así el maestro que nos consulta para que veamos a un alumno de clase es a la par miembro de un claustro y de un ciclo de una escuela, a la vez que tiene su propia historia personal. Igualmente, el alumno que presenta dificultades es un elemento integrante de un grupo de clase de una escuela determinada y también es hijo de una familia con una historia y unas características propias, que pertenece a un grupo social concreto.

Entre los diversos sistemas se llevan a cabo intercambios constantes de información y contactos, que al mismo tiempo provocan reajustes constantes.

En cuanto a la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante resaltar lo siguiente, nuestra intervención se realiza dentro de la escuela, la escuela es una institución que tiene el objetivo de educar a los alumnos para compartirlas y enseñarles determinados contenidos, entendidos en un sentido amplio como conceptos, hechos, procedimientos, actitudes, valores y normas Coll, (1986),

citado por Bassedas, E., et al (1993), nosotros que estamos interviniendo dentro de la escuela, tenemos que conocer y compartir su objetivo básico, que es el de educar, y hemos de colaborar para que los alumnos consigan los objetivos planteados.

Para explicar y entender cómo se aprende e ir, por tanto, profundizando en cómo se tendría que enseñar, adoptamos y nos situamos en un paradigma constructivista, según el cual concibe que el alumno participa activamente en la construcción de la realidad... y el conocimiento que tenemos del mundo exterior es sin duda una mezcla de sus propiedades reales y de nuestras aportaciones en el acto de conocimiento.

Luego entonces, el individuo participa activamente en la realidad que conoce y cada cambio o avance que realiza en su desarrollo presupone un cambio en la estructura y organización de su conocimiento. Desde este punto de vista, cuando una persona se enfrenta a determinada situación, su respuesta, reacción o aprendizaje dependerá de las características de esa situación, pero también estará determinada por sus características personales y por la organización de sus conocimientos. Vigotsky, (1979), citado en Bassedas, E., (1993), aporta una nueva visión al definir la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del alumno, determinado por la capacidad de resolver un problema solo, y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero capaz. Con esta afirmación se concede una gran importancia a la ayuda, guía y dirección del profesor durante las actividades escolares.

Las dos líneas teóricas pretenden una visión no determinista y si constructivista del individuo y de las instituciones en que se desenvuelve, sin negar el origen intra psíquico de los problemas, destaca en cambio el significado actual e intenta descubrir en el presente nuevas formas más flexibles y más variadas para superarlos.

Se comparte la postura de la visión constructivista al considerar que los niños siempre tienen la posibilidad de avanzar y aprender. La cuestión reside en enseñarles partiendo de sus conocimientos y ofreciéndoles ayuda en función de sus necesidades.

Con las dos líneas teóricas se tiene la confianza en la posibilidad de cambio de las personas y de la situación de las relaciones e interacciones dentro de los sistemas; familia o escuela y también en el cambio y mejora de los conocimientos y capacidades de los individuos, por tanto, los psicopedagogos que intervenimos en la escuela tenemos que ser, en este sentido, instigadores y agentes de cambio.

4.1. - Descripción de las Funciones Profesionales que Realiza el Psicólogo dentro de los Centros de atención Múltiple (C.A.M.)

La función ó práctica se desprende a partir de la función que se le tiene asignada según el Manual de Operaciones de los servicios de Educación Especial, a saber: colaborar en el proceso de atención de los alumnos mediante la realización del diagnóstico preciso, el apoyo al personal docente y la orientación a padres de familia. El Manual de Operación marca qué hacer, cómo hacerlo y a través de que instrumentos hacerlo, sin embargo, en la práctica cotidiana se observa que las funciones se confunden o traslapan con el campo pedagógico, esto posiblemente se debe a la formación profesional del psicólogo, ya que por su perfil así cómo también por los antecedentes históricos de Educación Especial, durante todo el proceso de la reforma del Sistema Educativo, el psicólogo se ha insertado en las diferentes áreas de trabajo en la estructura técnico operativa, asumiendo las funciones de: Supervisor, Director, Psicólogo, Maestro de lenguaje, Trabajador Social, Coordinador de talleres, Auxiliar de talleres, Maestro de grupo. El rol designado y el rol posible dependerá de las necesidades de cada Centro de Atención Múltiple.

Es pertinente mencionar los enfoques de las áreas de atención, ya que por necesidades de los Centros, el psicólogo puede acceder por su perfil a cualquiera de las funciones de los puestos de los CAM. Como un ejemplo se anexa la plantilla del personal del CAM N o. 13 a efecto de comprobar dicha información (anexo No. 7)

Enfoque del área de psicología en los Centros de Atención Múltiple:

El enfoque sistémico brinda elementos para el trabajo del área de psicología en CAM. Dicho enfoque parte de la premisa de que todo individuo crece y se desarrolla dentro de sistemas estructurados, en donde cada elemento de éstos afecta el comportamiento de los demás en relaciones circulares.

Se tiene como ámbito de incidencia dentro del sistema educativo a la familia y el contexto escuela-aula. El trabajo de orientación a padres de familia es considerado un espacio donde ellos reflexionan, analizan y generan estrategias en beneficio de su hijo a fin de integrarlo a todos los niveles.

Dentro del contexto escuela-aula, se parte de un análisis de éste, a fin de determinar que factores favorecen u obstaculizan el acceso del niño al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de modificar estos últimos, dentro del sistema, favoreciendo a los miembros que lo integran.

En el análisis de estos ámbitos se toman en cuenta: las necesidades tanto del niño, como de la familia y en algunos casos de los profesionales involucrados en el proceso de atención al menor.

El área de psicología además de apoyarse en el enfoque sistémico, es importante que considere que el C.I. n o es determinante para identificar las posibilidades del menor para acceder al aprendizaje, Sin olvidar que dichas necesidades y potencialidades se tienen que ubicar y clarificar desde la entrevista, en la observación y en el estudio fino, por tanto, es fundamental conocer y cualificar al sujeto en función de los contextos en los que se desenvuelve. De esta manera, se persigue cambiar el enfoque de "déficit" por el de Necesidades Educativas Especiales, para generar estrategias de apoyo que partan de las potencialidades del niño y su contexto. Esto implica que el psicólogo salga del cubículo y se involucre en un trabajo conjunto con todos los participantes del proceso educativo.

Actividades que realiza el psicólogo:

Evaluación Inicial:

A fin de obtener una explicación clara que posibilite las características del alumno con N.E.E., el área de psicología aplica los instrumentos que corresponden a cada nivel educativo para identificar el potencial del alumno en el contexto familiar y escolar, describiendo las características de su desarrollo personal, psicosocial y psicomotor.

En el desarrollo personal, se rescata el grado de autonomía del alumno en el ámbito social y laboral. El desarrollo psicosocial hace referencia a las características actitudinales y habilidades sociales del menor; y psicomotor se refiere a los aspectos de coordinación fina, gruesa, deambulación, postura corporal, etc.

La evaluación inicial cubre dos etapas;

- Estudio básico
- Estudio fino

El estudio básico, está conformado por la entrevista psicológica que se aplica a los padres de familia, de ésta se obtiene una visión general donde se identifica el potencial del alumno con relación a su desarrollo personal, psicosocial y psicomotor; mismo que se traduce en estrategias de apoyo para satisfacción de las necesidades básicas de éste, a partir de la caracterización psicológica específica.

La prueba de inteligencia que conforma el estudio fino se aplica durante el período de Observación. En éste se identifica el nivel real y potencial del pensamiento del alumno, registrando la interpretación cuantitativa y cualitativa a fin de elaborar la caracterización psicológica general tomando estos datos y los obtenidos en la caracterización psicológica específica.

En educación inicial, el estudio fino se realiza a través de la observación y como guía de apoyo la prueba Par Doll; en preescolar: Therman Merrill; en primaria: Wisc-RM y en educación tecnológica: Wisc-RM o Wais.

En el taller de capacitación para el trabajo, la evaluación inicial de psicología se realiza durante la permanencia de los alumnos por un período de 15 días en cada uno de los talleres; asimismo se aplica la entrevista psicológica del alumno con el propósito de rescatar información significativa sobre intereses, motivación, actitudes ante la capacitación para el trabajo. Con base en la información rescatada el psicólogo elabora el informe de orientación laboral.

Cuando el alumno por sus características no se le puede aplicar la prueba, es importante identificar las causas, en estos casos se rescata la información a través de la observación en el aula, describiendo la interacción del alumno con sus compañeros, el maestro y los contenidos de aprendizaje. La prueba se aplica nuevamente en aquellos alumnos que durante su proceso de atención sea posible.

Evaluación Integral:

Con base en la información obtenida en la evaluación inicial de cada una de las áreas, se realiza la caracterización psicopedagógica del alumno, a partir de ésta se determinan los propósitos, las estrategias de apoyo, los tiempos y los responsables como punto de partida para el proceso de atención interdisciplinaria.

Atención Psicopedagógica:

A partir de la información obtenida en la evaluación, se proponen acciones de apoyo que faciliten su desarrollo y aprendizaje, éstas inciden en dos ámbitos fundamentales:

- 1) familia
- 2) escuela

- 1) Siendo la atención a padres de familia una estrategia en CAM, es necesario implementar acciones permanentes a través de tres modalidades de apoyo:
 - a) Individual
 - b) Subgrupar
 - c) Grupal
 - a) En la modalidad individual se proporciona orientación directa sobre aquellos aspectos de la vida familiar que influyen en el rendimiento escolar del alumno como: interrelación, motivación, auto concepto, etc.
 - b) La atención subgrupar se lleva a cabo cuando dos o más padres de familia presentan situaciones similares con relación a sus hijos.
 - c) La grupar se proporciona a todos los padres a través de escuela para padres.

La orientación también se brinda cuando un alumno requiere otro tipo de atención fuera del CAM (canalización, reubicación, etc.)

- 3) En el ámbito escolar, el poyo se da en el contexto aula-escuela, identificando aquellos aspectos y agentes involucrados en dicho contexto, que influyen en algunos casos y determinan las condiciones del proceso de desarrollo y aprendizaje del niño, tales como: interrelación maestro-alumno, manejo de autoestima, adaptación al contexto escolar, interacción alumno-alumno, actitud del alumno frente a las actividades cotidianas, aptitudes, etc.

La orientación y apoyo a padres de familia y/o apoyo maestro de grupo se proporciona sobre el trabajo en aula.

Las visitas de apoyo al aula y/o taller se realizan periódicamente. Asimismo, se llevan a cabo cuando el docente y/o padre de familia lo solicite o cuando se tengan alumnos candidatos a integración escolar o laboral.

A partir de lo observado se especifican las estrategias a seguir por el maestro, padre de familia y/o psicólogo.

Cuando un alumno requiere del servicio y/o apoyo de otra institución, o sea, candidato a integración escolar y/o laboral, el psicólogo colabora en la atención y orientación a padres, maestro y alumno.

En el caso de educación tecnológica, también se proporciona atención y apoyo a los alumnos a través de las estrategias de asambleas programadas por ciclo escolar.

Evaluación Continua

En el caso del área de psicología, la evaluación continua se registra en las notas significativas, cuya periodicidad dependerá de las necesidades educativas determinadas y cuando en los contextos familiar, aula o taller se presente un acontecimiento significativo que repercuta en el proceso enseñanza-aprendizaje; estando implicados aspectos de interrelación, autoestima, socialización, motivación, disposición para realizar las actividades en el aula, etc.

Se proponen estrategias de apoyo al maestro, padre de familia y/o alumno, especificando tiempos y ámbitos de realización (aula, taller, casa) tomando en cuenta el seguimiento correspondiente. De ser necesario se plantean nuevas estrategias o se modifican.

Las notas significativas dan cuenta del contexto educativo: alumno, padre de familia y/o maestro, tomando como base el proceso enseñanza-aprendizaje y contempla aquellos factores que le favorecen o lo obstaculizan. Describen el comportamiento del niño, la forma de interrelacionarse, su motivación, autoestima, etc.

Con lo expuesto hasta ahora podemos ver que cómo psicólogos y psicopedagogos nos hallamos implicados en diversos sistemas y aunque realicemos actividades a diferentes niveles, nuestro contexto principal de intervención es la escuela.

La escuela tiene una misión que se concreta en un plan de actuación con unos objetivos definidos y con un control social y administrativo que vela para que esos objetivos se consigan, nosotros tenemos que conocer y compartir su objetivo básico, que es de educar, y hemos de colaborar para que los alumnos consigan los objetivos planteados, por lo que tenemos que incidir e intentar promover cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje, para que determinados alumnos puedan aprender y mejorar su desarrollo personal y social.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

CAPÍTULO 5

PROPUESTA CURRICULAR

Para proceder a elaborar una propuesta o adaptación curricular existen diferentes pasos o etapas, pero básicamente son tres: La evaluación inicial, la propuesta curricular adaptada y la evaluación, las cuales a continuación se describen.

5.1. - Evaluación Inicial:

A través de la evaluación inicial se pretende detectar cuál es el problema de aprendizaje concreto que presenta el alumno, es decir que es lo que el alumno no consigue realizar dentro del trabajo escolar, determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación con los objetivos y contenidos de las áreas del currículo. Una vez aislado el problema nos interesa fijar el objetivo a cubrir.

Bajo el marco del enfoque del currículo los parámetros para la evaluación fueron los siguientes

¿QUÉ EVALUAR?

- Su Competencia Curricular
- Sus Estilos Y Ritmos De Aprendizaje
- Sus Fortalezas
- Sus Debilidades
- Su Situación Familiar
- Su Estado De Salud
- Su Situación Neurológica

¿CÓMO EVALUAR?

- Enfrentando Al Alumno Con La Curricula Básica De Acuerdo Al Grado Que Le Corresponde Por Su Edad Cronológica.
- Observación De Su Comportamiento En Situaciones De Aprendizaje
- Entrevista A Los Niños

- Entrevista A Los Padres
- Pruebas Psicológicas
- Pruebas De Habilidad

Con la evaluación inicial se identifican las N.E.E. se fijan los objetivos a cubrir por el alumno y de forma más concreta poder determinar: cuáles son los contenidos fundamentales de cada área; qué contenidos son comunes a varias áreas y, por tanto, se pueden abordar de manera conjunta.

Características Específicas De Los Alumnos:

Se trabajó con un grupo de 10 alumnos, cuyas edades oscilan entre 11 y 14 años.

Para describir sus necesidades educativas especiales se realizó un resumen de caso por cada alumno, los cuáles se presentan a continuación. Cabe señalar que la información que se rescato de dichos resúmenes fue sustraída de los análisis de caso que se realizaron por parte del equipo interdisciplinario, en algunos de los cuales participé en su elaboración, en otros sólo se retomó el análisis para identificar las necesidades educativas de mis alumnos.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N. 13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DE LA ALUMNA: DELIA

EDAD: 13 6/12

GRADO ESCOLAR: 6to. DE PRIMARIA.

PROPÓSITO:

CONSIDERAR LA PERTINENCIA DE INSTAURAR PROGRAMA A CASA O INTEGRAR A LA ALUMNA AL TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE.

DESCRIPCIÓN Y ANALISIS DE LA PROBLEMÁTICA:

Delia presenta discapacidad intelectual como secuela de hipoxia neonatal por doble circular de cordón y falta de estimulación familiar y escolar. Forma parte de una familia extensa, es la menor de tres hermanos, los dos mayores ya se casaron. En la actualidad está recibiendo control neurológico.

Ingresa a la institución en septiembre del 96, sin escolaridad previa, se integra al 2do, grado de primaria ya que por sus características y desempeño no lograba cubrir los requisitos del grado que le correspondía por su edad cronológica. Fue reubicada al 3er. grado, en donde se observó una mejor integración y socialización con sus compañeros. Se comunica a través de onomatopeyas, gesticulaciones e inicia expresión de frases y palabras con fallas articulatorias.

Su nivel de pensamiento se ubica en el estadio sensorio motor, no identificando valores, no existe diferencia entre número y letra. Presenta cortos periodos de atención, no maneja relaciones de espacialidad ni con relación a su cuerpo ni con relación al plano gráfico. Su desempeño académico es bajo, sus mejores logros los obtiene en el área ocupacional.

Delia se encuentra en un nivel de desarrollo del pensamiento sensorio motor, con problemas de atención, períodos de ausencia, poca competencia verbal y poca iniciativa para su competencia comunicativa en general.

Su nivel de conceptualización en la lecto-escritura es a nivel presilábico no convencional, ya que sus grafismos carecen de significado fonético, se observan problemas para respetar límites en actividades de iluminado, recortado, pegado, etc., requiere de constante reforzamientos para que termine una actividad.

Su poca competencia verbal, sus períodos de ausencia, la poca comprensión de las instrucciones y tareas que se le encomiendan, limitan el desarrollo integral de todas sus habilidades, cabe señalar que cuando alguna actividad es de su agrado, la realiza con lentitud pero con calidad.

Debido a la gran diferencia que existe entre su nivel de desarrollo del pensamiento y su edad cronológica, aunado a sus problemas de atención y comprensión, así como de su competencia verbal y comunicativa presenta una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje consignados en la curricula básica. Por lo cual se sugiere que su atención sea orientada a experiencias básicas de aprendizaje, encaminada al área ocupacional e independencia personal.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N. 13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DEL ALUMNO (A): GABRIELA

EDAD: 11 9/12

GRADO ESC. 5° DE PRIMARIA

FECHA DE ELABORACIÓN 16-JUNIO-99

INICIO DE ATENCIÓN EN LA INSTITUCIÓN JUNIO -93

PROPÓSITO:

DETERMINAR LAS ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN PARA LA MENOR DADAS SUS CARACTERÍSTICAS.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA:

Ingresó a la institución a 1° de preescolar, en el ciclo escolar 93-94, contando con una edad cronológica de 6 años, cursando 2° de preescolar por dos ocasiones, primero de primaria, segundo y tercero de primaria, siendo reubicada de este grado al 5° grado para encausarla al área ocupacional y a experiencias básicas de aprendizaje, debido a que no cuenta con pronóstico para que acceda a la currícula básica. Concluye el 5° grado, teniendo un bajo rendimiento también en las áreas ocupacionales y de habilidades sociales, manifestando dependencia materna, lo que obstaculiza su desarrollo integral.

Se ha detectado en la menor una alteración emocional y conductual que le limita en su adecuada relación con el medio circundante, no discrimina entre conductas adecuadas e inadecuadas, no existiendo ningún autocontrol, introyección de reglas, rechazo, poca tolerancia a la frustración, ecolalia, hiperactividad. No responde al reforzamiento positivo. Su dinámica familiar se considera disfuncional ya que existen conductas y sentimientos ambivalentes por parte de la madre, no existe coherencia entre lo que hace y dice con respecto al manejo y apoyo que le brinda a la menor.

Gaby se encuentra en el nivel de desarrollo del pensamiento correspondiente al periodo sensorio motor, ya que manipula materiales sin intención, abandona fácilmente las tareas, explora el medio circundante sin interesarse en él, tiende a relacionarse con personas, animales y cosas de manera violenta.

Su competencia comunicativa es buena, sin embargo, existe una inadecuada relación con sus semejantes, pues carece de normas sociales básicas, como por ejemplo el respeto hacia los demás y hacia ella misma. También se introduce diferentes objetos a la boca como son: papel, resistol, lápices, etc.

CONCLUSIONES

Gaby presenta una diferencia bastante significativa entre su edad cronológica y su nivel de desarrollo del pensamiento y una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje también su pronóstico para el área ocupacional es reservado.

SUGERENCIAS

Integrar a la menor al taller de experiencias básicas de aprendizaje para el siguiente ciclo escolar a fin de favorecer el desarrollo de habilidades de independencia personal y ocupacionales.

Continuar con el seguimiento de la atención neurológica.

Canalizar a la madre a orientación psicológica con el objetivo de mejorar las relaciones madre-hija.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N. 13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DEL ALUMNO: JORGE

EDAD: 11 5/12

INICIO DE ATENCIÓN EN LA INSTITUCIÓN: SEPTIEMBRE /91

GRADO ESCOLAR: 4° DE PRIMARIA.

FECHA DE ELABORACIÓN JUNIO -99

PROPÓSITO: JUSTIFICAR LA INTEGRACIÓN DEL MENOR EN EL TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA:

El menor forma parte de una familia compuesta, integrada por padre, madre y dos hermanos, siendo él, el mayor. Las relaciones entre la pareja son armoniosas, los roles que se establecen son de tipo tradicional. Su medio socioeconómico y cultural son elementales, así como las condiciones generales de la vivienda. Menor producto del primer embarazo, planeado y deseado, con desarrollo gestacional aparentemente normal. Sufre hipoxia severa por sufrimiento fetal, encontrándose reflejos básicos con alteraciones importantes y sin respuesta al mundo exterior durante los primeros meses de vida. Fue amamantado con goterio durante tres meses. Cuando tenía un año tres meses se realiza la primera valoración neurológica por presentar convulsiones, siendo controlado con medicamento. Presenta hiperactividad, inestabilidad e impulsividad, lo que hace necesario tener una continuidad en el manejo neurológico. Fue valorado el 22 de mayo del 92 con Doll, contando con una edad cronológica de 4 3/12 y una edad mental de 2 3/12 con un cociente de maduración de 41 correspondiente a D.M. moderado.

Se comunica básicamente por señas y sonidos guturales e inicia el manejo de algunas palabras sueltas. Se observan severos trastornos en su atención y conducta, lo que hace que sea inconstante su participación así como su comprensión. A pesar de esto Jorge logra comunicar sus estados de animo, sus vivencias y logra contestar a cuestionamientos muy

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

concretos. A pesar de ser hiperactivo y de atención dispersa, con encauzamiento y atención individualizada, tiende a ser un niño manejable, cooperador, es amigable y no agresivo, no defiende sus pertenencias.

Su competencia curricular se caracteriza por lo siguiente: reconoce a la escritura como un medio de comunicación, tiende a realizar señalamientos y balbuceos en donde ve letras y números de manera espontánea, su hipótesis de conceptualización se encuentra en el nivel presilábico no convencional, sus producciones son a base de rayoneos y grafías primitivas, sus trazos son impulsivos y fuertes sin manejar bordes o contorno ni aún con apoyos, ya que por falta de autocontrol en sus movimientos rompe la hoja. Muestra una tendencia obsesiva y gusto por observar libros y revistas pasando de uno a otro libro atendiendo a su cuidado, puede buscar o localizar en ilustraciones a personas que realizan una acción, muestra interés cuando se le presentan fotografías, estampas y laminas como material de apoyo (lectura socio utilitaria) Identifica y nombra las vocales en forma mecánica. En matemáticas se encuentra en el estadio sensorio motor, clasifica material por criterio de color y tamaño en sentido figural, logra la correspondencia uno a uno sin lograr la conservación, con apoyos de material concreto realiza agrupamientos de 1 a 3 elementos. Maneja la relación muchos pocos, cuenta mecánicamente del 1 al 5 e identifica los signos en forma escrita, maneja relaciones de espacialidad en forma concreta, identifica algunas figuras geométricas. Inicia con noción del dinero, lo identifica como algo que sirve para comprar sin manejar la correspondencia del valor.

Su trayectoria escolar se inicia en esta institución en septiembre del 91 en 1° de preescolar, es promovido a 1° y 2° de primaria de aquí se reubica a 4° ya que su pronóstico para el currículum básico es reservado y no habiendo encontrado posibilidades de un entrenamiento ocupacional, ya que el menor es de supervisión directa y constante, solo podrá acceder al entrenamiento de habilidades y destrezas de la vida diaria.

Por tanto, al finalizar el presente ciclo escolar se entregará programa vacacional orientado hacia el autocuidado y la independencia personal y al inicio del próximo ciclo escolar se determinará su situación futura.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N.13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DEL ALUMNO: JOSÉ

INICIO DE ATENCIÓN EN LA INSTITUCIÓN: SEPTIEMBRE 91.

FECHA DE ELABORACIÓN: JUNIO 98

PROPÓSITO:

CONSIDERAR LA PERTINENCIA DE REUBICACIÓN AL 5º GRADO Ó
INSTAURAR PROGRAMA A CASA PARA ESTIMULAR EL ÁREA OCUPACIONAL.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA:

José es el décimo de una familia nuclear extensa, integrada, en proceso de funcionalidad; la participación de los padres no es adecuada a los requerimientos reales de la institución.

José presentó hipoxia neonatal, a los seis meses convulsiona por causas desconocidas, con atención neurológica y medicamento hasta la fecha. Estuvo atendido en el Instituto de Medicina Física y Rehabilitación.

Su comunicación es a través de monosílabos, onomatopeyas, palabras cortas referidas a situaciones concretas.

Su competencia curricular se caracteriza por lo siguiente; se encuentra en un nivel de desarrollo del pensamiento preoperatorio, con alteración en la atención y en su competencia verbal. Su nivel de conceptualización en la lecto-escritura es presilábico no convencional. Sus grafismos son primitivos carecen de significado fonético, presenta dificultad para ubicarse en el espacio gráfico, presenta mejores posibilidades en la lectura socio utilitaria. En matemáticas se encuentra en el estadio sensorio motor, puede realizar algunos agrupamientos por criterio de color, forma y tamaño en sentido figural, conoce la relación muchos-pocos, maneja la correspondencia uno a uno, sin llegar a la conservación. En

noción de número, cuenta mecánicamente del uno al tres, identifica los signos pero no los representa. Maneja relaciones de espacialidad en forma concreta. Tiene noción de uso del dinero, identificándolo como algo que sirve para comprar sin manejar los valores. En general presenta poco interés en las actividades pedagógicas curriculares. Para desarrollar las áreas ocupaciones requiere de mucha instigación y supervisión continua. Es voluntarioso y de difícil manejo, su estilo para trabajar es a base de motivación continua con material concreto, actividades de tipo práctico que no requieran de papel y lápiz, gusta de trabajar con juegos de mesa y juegos al aire libre, pero se le dificulta el respeto de reglas y turnos.

CONCLUSIONES:

José presenta una distancia muy significativa entre su edad cronológica y su nivel de desarrollo del pensamiento y una marcada dificultad para acceder a contenidos consignados en la currícula básica, sobre todo los de tipo conceptual. Presenta alteraciones en su comportamiento y en general en sus dispositivos básicos para el aprendizaje, lo cual repercute en su desarrollo integral y en la satisfacción de sus necesidades básicas de auto cuidado e independencia personal. Por tanto, se sugiere orientar su atención a lo siguiente:

ALTERNATIVAS

Integrarlo al taller de experiencias básicas de aprendizaje orientando su atención al área ocupacional a fin de favorecer su autonomía e independencia personal con contenidos de la currícula básica accesibles para él.

Instaurar programa a casa enfatizando el manejo de comportamiento, asignarle responsabilidades en casa, atendiendo al seguimiento de indicaciones y concluyendo sus actividades.

Se sugiere integrar al menor a olimpiadas especiales ya que cuenta con habilidades deportivas y como un elemento de desfogue.

Continuar con su control neurológico.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N. 13

RESUMEN DE CASO --

NOMBRE DE LA ALUMNA: ROSALÍA EDAD: 11 5/12
INICIO DE ATENCIÓN EN LA INSTITUCIÓN: SEPTIEMBRE 95
GRADO ESCOLAR: 4º DE PRIMARIA
FECHA DE ELABORACIÓN: JUNIO DEL 99

PROPÓSITO:

EVALUAR LA RESPUESTA EDUCATIVA QUE SE LE PUEDE BRINDAR A LA MENOR DE ACUERDO A SUS CARACTERÍSTICAS.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA:

Rosalía es una niña con Síndrome de Down, que cursa el 4º grado de primaria con antecedentes escolares de 1º y 2º de preescolar, 1º de primaria y reubicada a 4º de primaria especial.

Los avances de la menor son poco significativos, presenta un C.I. de 31 que la ubica en un desempeño de D. M. severa, con una Edad Mental de 2 7/12.

Su nivel de desarrollo del pensamiento se ubica en el estadio sensorio motor, no hay pronóstico para la adquisición de los conceptos de la lengua escrita y cálculo, enfrenta dificultad para acceder a la currícula básica, con pronóstico reservado para el área laboral, dado que la menor presenta múltiples problemas conductuales, sus dispositivos básicos para el aprendizaje están alterados (atención, memoria, percepción) así como también su habituación al trabajo. La familia se considera en proceso de funcionalidad, ya que hay sobreprotección y poco apoyo para la estimulación en casa.

CONCLUSIONES:

Se considera que Rosalía puede tener acceso a las experiencias básicas de aprendizaje y con una estimulación y apoyo constante de la familia puede acceder al área ocupacional.

SUGERENCIAS:

Integrarla al taller de experiencias básicas de aprendizaje orientando su atención al área ocupacional, desarrollo de actitudes y habilidades de auto cuidado e independencia personal.

Orientación a los padres para el manejo conductual y sobre el tipo de trabajo que pueden desarrollar con la menor.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N. 13

RESUMEN DE CASO**NOMBRE DEL ALUMNO: ANDRÉS****INICIO DE ATENCIÓN EN LA INSTITUCIÓN: SEPTIEMBRE 96****GRADO ESCOLAR 4° DE PRIMARIA****FECHA DE ELABORACIÓN: JUNIO 99****PROPÓSITO:****SUSTENTAR LA INTEGRACIÓN DEL MENOR EN EL TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE.****DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA:**

Menor que ingresa al servicio en septiembre del 96, canalizado por el CAM No. 30, ingresa a 1° de primaria, es promovido a 2° y de aquí reubicado a 4° por sus características curriculares.

Andrés tiene Síndrome de Down, a la fecha cuenta con una Edad Cronológica de 11 7/12 años.

El menor se caracteriza por ser de difícil manejo, presenta dificultad para acatar reglas, tiende a ser voluntarioso, por lo que para que acceda a trabajar se requiere de instigación constante, motivación y condicionamiento. Por lo regular se muestra a la defensiva, en cuanto ve que no hay peligro entonces se muestra amigable y cariñoso. Su ritmo de aprendizaje se caracteriza por requerir de una gran cantidad de experiencias que involucren la manipulación de materiales concretos y a base del juego con uno o dos compañeros y de forma dirigida por el adulto. No muestra iniciativa para realizar las actividades, se apoya de la imitación de lo que estén haciendo sus demás compañeros.

Su competencia curricular en el área de español, muestra que ya se formuló una hipótesis de la lecto-escritura, tiene noción de que las letras dicen algo, pero su nivel de conceptualización se encuentra en el nivel simbólico, sus producciones son con rayoneos sin sentido, le llaman la atención las ilustraciones en libros y revistas, así como en envolturas comerciales. En matemáticas se encuentra en el estadio sensorio motor, sus clasificaciones son a nivel figural, sólo con apoyos puede igualar por criterio de color y tamaño, también con apoyos realiza el conteo mecánico del 1 al 3, está iniciando con noción de muchos-pocos. Maneja relaciones de espacialidad a nivel cotidiano y concreto, ya que en el plano gráfico no realiza las asociaciones que se le plantean en las consignas. Presenta dificultad para realizar actividades de: recortado, pegado, doblado, así como también las que involucran papel y lápiz.

Su comunicación es a base de gestos, onomatopeyas y algunas palabras y nombres familiares.

CONCLUSIONES:

Andrés presenta una distancia muy significativa entre su edad cronológica y su nivel de desarrollo del pensamiento y, por consiguiente, una marcada dificultad para acceder a los contenidos de la currícula básica de acuerdo al grado que le corresponde, además, su pronóstico para el área ocupacional es reservado dadas sus características.

ALTERNATIVAS:

Integrarlo al taller de experiencias básicas de aprendizaje a fin de favorecer su autocuidado e independencia personal y orientar su atención al área ocupacional.

Instaurar programa a casa a fin de implementar habilidades que le permitan desenvolverse adecuadamente en el medio ambiente que le rodea.

Se recomienda la vigilancia de su peso corporal, ya que el sobrepeso le está afectando negativamente en el desempeño de todas sus actividades.

Integrarlo a olimpiadas especiales, natación ó boy scout. etc.

Canalización al Centro de Rehabilitación y Educación para Problemas de la Comunicación Humana.

Canalizar a los padres al DIF central a fin de lograr un manejo adecuado con su hijo.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DEL ALUMNO: AUGUSTO

GRADO ESCOLAR: 5º DE PRIMARIA

EDAD: 11 8/12

FECHA DE ELABORACIÓN: JUNIO 99

PROPÓSITO: SUSTENTAR SU INGRESO AL TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

Se integra al servicio en marzo del 92 a 1º de pre-escolar, es promovido a 2º y 3º, posteriormente cursa 1º, 2º y 3º de primaria y de este grado por sus características es reubicado a 5º grado.

Augusto presenta Síndrome de Down, marcada hiperactividad, es valorado neurológicamente hasta los seis años de edad, con ingesta de medicamentos que hasta la fecha se le siguen dando, pese a dicho control su atención es dispersa, presenta impulsividad, su seguimiento de instrucciones es muy concreto, en las actividades escolares es voluntarioso. Su competencia comunicativa es limitada, no presenta lenguaje verbal, se hace entender por medio de señas, algunos sonidos guturales, onomatopeyas y los nombres de algunos familiares. No muestra iniciativa para expresar sus gustos y desagrados, tiende al aislamiento.

Su competencia curricular se encuentra muy por debajo del grado que le corresponde conforme a su edad cronológica. En español se encuentra en el nivel presilábico no convencional, sus producciones son a base de grafismos primitivos sin valor fonográfico, presenta dificultad para ubicarse en el espacio gráfico no respeta el contorno, su aprendizaje se ve mejor favorecido cuando se le presentan ilustraciones e imágenes en donde suele realizar algunos señalamientos (lectura socioutilitaria) En matemáticas: logra clasificar

algún material por criterio de color forma y tamaño pero en sentido figurado. Se encuentra en el estadio sensorio motriz. Logra realizar algunos agrupamientos hasta de 3 elementos, cuenta mecánicamente hasta el número tres, maneja relaciones de espacialidad en el ámbito concreto y cotidiano. Identifica al dinero como algo que sirve para comprar sin manejar los valores.

Para su aprendizaje requiere de apoyo y supervisión constante. No sigue reglas ni respeta los turnos. Sus hábitos de higiene son inadecuados, se limpia la nariz con lo primero que encuentre a la mano, escupe en la mesa, no se asea cuando acude al sanitario, sus hábitos en la mesa son inadecuados, alterando negativamente la dinámica grupal y el rechazo de sus compañeros.

A pesar de la estimulación que el menor ha recibido dentro de esta institución y a la constante orientación que se le ha dado a los padres para mejorar el manejo conductual del menor, no se han observado cambios significativos. En el área académica o contenidos conceptuales su pronóstico es reservado. En el área ocupacional que es en donde ofrece mejores posibilidades, éstas se ven desfavorecidas por sus inadecuados hábitos de higiene así como también por su falta de iniciativa y el poco interés que pone en sus tareas.

CONCLUSIONES:

Por sus características y habilidades se considera pertinente integrarlo al taller de experiencias básicas de aprendizaje a fin de favorecer y explorar sus posibilidades en el área ocupacional para favorecer su desarrollo e independencia personal.

SUGERENCIAS:

- Investigar su seguimiento en el control neurológico
- Seguir sensibilizando y orientando a los padres y familiares respecto al manejo conductual del menor, ya que existe relación entre su falta de estimulación en casa y sus inadecuados hábitos de higiene, la introyección de reglas y el respeto de los turnos.

- Instaurar programa a casa con: Manejo de hábitos de higiene, asignación de pequeñas responsabilidades en casa relacionadas con auto cuidado e independencia personal (vestirse, bañarse, boleado de zapatos, quehaceres domésticos)
- Que la mamá trabaje con el menor en la escuela al principio del ciclo escolar a fin de que observe en forma concreta las necesidades educativas de su hijo.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DEL ALUMNO: JAIME

EDAD: 12 10/12

FECHA DE ELABORACIÓN JULIO 20001

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

Ingresa al servicio en septiembre del 93 y se integra a 1° de pre-escolar. Presenta Síndrome de Down, con C.I. de 39 correspondiente a Deficiencia Mental Moderada. Forma parte de una familia compuesta integrada en un medio socioeconómico, cultural y educativo medio. Las condiciones de la vivienda y alimentación son adecuadas en una zona urbana. Ambos padres son maestros de primaria. Por lo general siempre han delegado la responsabilidad del menor al cuidado de la servidumbre, la guardería y ahora la escuela. Familia en proceso de funcionalidad para el adecuado desarrollo del menor ya que existen sentimientos ambivalentes con el menor, sobreprotección e indiferencia. En la actualidad en valoración médica se encuentra al menor en adecuadas condiciones de salud. Las condiciones de alimentación, hábitos de higiene y dotación de útiles escolares son aceptables.

Su trayectoria escolar se remite desde los 2 años de edad en guardería hasta la etapa maternal, posteriormente ingresa a 1° de pre-escolar en esta institución, es promovido a 2° y 3° de pre-escolar. Continúa en 1° y 2° de primaria, de aquí es reubicado a 4° grado ya que no accedió a los contenidos básicos de aprendizaje, posteriormente lo promueven a 5° grado de primaria en donde se confirma su orientación en el área ocupacional por lo que se acuerda integrarlo al taller de experiencias básicas de aprendizaje durante los ciclos escolares 99-2000 y 2000-2001.

Durante su trayectoria escolar Jaime se ha caracterizado por ser voluntarioso y de difícil manejo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando ingresó a 1° de pre-escolar no controlaba esfínteres, dicha situación le ocasionó alteraciones en su comportamiento; agresividad, enojo, ansiedad, aislamiento. Esta situación está relacionada con factores de su nacimiento ya que cuando nació no tenía "ano" por lo que a los tres días de nacido le hicieron perforación del mismo y posteriores cirugías. Otro factor que se relaciona con su comportamiento es el hecho de que sus papas trabajan, por lo cual siempre han delegado su cuidado a la servidumbre, casi no han asistido a los eventos culturales, deportivos ni a las juntas de padres lo cual le ha ocasionado a Jaime un sentimiento de abandono, reflejándose en el rechazo a la servidumbre, enojo con las personas que le rodeamos y aislamiento.

Jaime comprende indicaciones, sigue instrucciones. Presenta dificultad para respetar las normas y respetar los turnos, es impositivo y ventajoso con sus compañeros, siempre se muestra a la defensiva, defiende sus pertenencias de forma agresiva. Acepta la presencia de los otros pero solo se relaciona con un compañero al cual le impone sus reglas. Su competencia comunicativa es limitada, no posee lenguaje verbal, se hace entender por medio de señas, expresiones corporales y algunas palabras, también nombra algunos familiares.

Su competencia curricular se encuentra por debajo de su edad cronológica de acuerdo al grado escolar que le corresponde, no accedió a los contenidos básicos de aprendizaje, en español se encuentra en el nivel presilábico no convencional, sus producciones se basan en grafismos primitivos sin ubicarse en el espacio gráfico, no respeta el contorno ni aún con apoyos. En matemáticas se encuentra en el estadio sensorio motor; ordena material por criterio de color, forma y tamaño en sentido figural, maneja la correspondencia uno a uno sin lograr la conservación y en el ámbito cotidiano. Cuenta mecánicamente hasta el cinco. Tiene noción del dinero como algo que sirve para comprar sin manejar los valores. Maneja relaciones de espacialidad en el ámbito concreto. Tiene noción del tiempo relacionándolo con actividades cotidianas.

Su estilo para aprender es a base de la presentación de material ilustrado, imágenes, juegos de mesa, juegos al aire libre, actividades de tipo práctico. Le gusta asumir el papel de líder,

es muy demandante con el adulto y dependiente, requiere de constante estimulación e instigación para que acceda a realizar las actividades así como para concluir las, sus trabajos prácticos son de calidad. Tiene aceptable habilidad manual, así como resistencia a la fatiga.

CONCLUSIONES

No accedió a los contenidos básicos de aprendizaje por lo cual su integración al taller de experiencias básicas de aprendizaje obedeció a encausar su atención al área ocupacional.

SUGERENCIAS:

- Se sugirió la atención neurológica, la cual ha dado resultados favorables.
- Se sugirió la integración a actividades deportivas y a los scout. El menor no logró adaptarse al grupo ni a la dinámica, le generó ansiedad.
- Se invitó a los padres al taller de escuela para padres ó en su defecto a recibir apoyo psicológico en el DIF. El padre se niega dar de su tiempo, la madre es quién últimamente está acudiendo más a la escuela y apoyando al menor en sus tareas escolares.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DEL ALUMNO: MARTÍN

EDAD: 11 5/12

GRADO ESCOLAR 5° DE PRIMARIA (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

CICLO ESCOLAR: 2000-2001

FECHA DE ELABORACIÓN: JULIO 20001

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA:

Martín fue integrado a esta institución, proveniente del CAM de Tepotzotlán. Presenta secuelas a diferente nivel, debido a que es producto de un parto prematuro, de alto riesgo, que al momento del nacimiento presentó hipoxia, hiperventilación, permaneciendo tres meses en incubadora. Reportado desde entonces con problemas de retraso psicomotor. Convulsionó a los tres años de edad, fecha de inicio de su control neurológico, se detecta en el ámbito médico quiste (encefalopático, hipoxia isquemia), con secuela de hemiparesia espástica derecha. El desarrollo fue muy retardado, iniciando deambulación y marcha independiente entre los 6 y 7 años, control de esfínteres a los 9 años y a la fecha inicia el manejo de conductas de independencia personal y aseo. En evaluación psicológica, su desempeño corresponde a una Edad Mental de 3 años con 8 meses obteniéndose un C.I. de 39.

En el área de pedagogía los avances del menor fueron poco significativos y éstos se refieren a la dimensión social ya que se integra en juegos y en actividades grupales sencillas. Con relación a su nivel de conceptualización, aún no logra diferenciar grafías del dibujo. No tiene habilidades para el manejo del lápiz y el papel. No presenta razonamiento numérico, no realiza agrupamientos, ni clasificaciones sencillas. En el área ocupacional requiere de constante instigamiento y apoyo, no habiendo habituación a este tipo de actividades.

Realiza actividades visomotoras a nivel grueso, identifica objetos de uso común, tiene la conceptualización de las formas físicas identificando el tamaño relativo, logra establecer la relación del todo con las partes.

Su estilo de aprendizaje se basa en el ensayo y el error, requiere la aprobación constante del adulto, presenta un razonamiento lineal, es de causa efecto.

En el ámbito familiar Martín se encuentra integrado en una familia tradicional, con respeto de roles, en donde se satisfacen las necesidades básicas del menor, no habiendo una estimulación encaminada a desarrollar el conocimiento del mundo.

CONCLUSIONES:

Por las características antes mencionadas se considera que Martín puede desarrollar habilidades ocupacionales sin descuidar las experiencias básicas de aprendizaje, por lo que se considera pertinente sea integrado al taller de experiencias básicas de aprendizaje.

SUGERENCIAS

Continuar con su programa a casa.

Sensibilizar a la madre respecto a la importancia de la autosuficiencia e independencia personal del menor, permitiéndole que realice actividades en casa, eliminar la sobreprotección del menor.

Clarificar las expectativas sobre el futuro del menor.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE N O. 13

RESUMEN DE CASO

NOMBRE DEL ALUMNO: OMAR

EDAD: 11 9/12

GRADO ESCOLAR: 5° DE PRIMARIA (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE.

FECHA DE ELABORACIÓN: JULIO DEL 99

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA:

Ingresa a la institución en septiembre de 1994 a 3° de pre-escolar con una edad cronológica de 6 9/12 años, es promovido a 1° y 2 de primaria consecutivamente, de aquí es reubicado a 4° de primaria ya que su pronóstico para la adquisición de los contenidos básicos de aprendizaje era reservado aunado a dicha situación rebasaba el criterio de edad requerido para el grado. De aquí lo promueven a 5° grado de primaria a fin de orientar su atención a experiencias básicas de aprendizaje encaminadas al área ocupacional. Al término de este grado se realiza reunión interdisciplinaria y seguimiento de caso del menor por presentar alteraciones de conducta, atención dispersa, sin seguimiento de instrucciones, sin habituación al trabajo y con mínimos repertorios de autocuidado, aunado a una falta total de apoyo por parte de la familia a lo largo de su trayectoria escolar en ninguna de las áreas. Se considera que en el grado que cursaba no contaba con las habilidades cognoscitivas para acceder a la currícula básica, destacando que si contaba con repertorios para realizar actividades de tipo manual (cuando tiene periodos largos de atención, lo que se encuentra obstaculizado por un nulo manejo neurológico)

Por lo anterior se considera que la percepción de la familia sobre la institución es de tipo "guardería", debido a que ha dejado de lado todo compromiso, ya sea de apoyo emocional como educativo.

El menor se encuentra integrado a una familia compuesta por los abuelos paternos quienes son sus tutores actualmente, debido al fallecimiento del padre y a que la madre biológica lo

cede a éstos. El nivel académico de la familia es elemental, la situación económica es poco favorable, pero logra satisfacer las necesidades indispensables. El ambiente familiar no es favorable existiendo falta de interrelación y organización para el cuidado y atención del menor, así como para el manejo. No existe un control de normas y reglas. Es producto de la segunda gesta de la madre la cual vivía en unión libre con el padre de Omar. Aparentemente el proceso gestacional y alumbramiento cursan sin complicaciones así como su desarrollo hasta los 6 meses cuando después de ser aplicada la vacuna triple presenta meningitis teniendo como secuela incremento de tono muscular en extremidades superiores, disminución del control del movimiento corporal. Fue valorado con Terman en noviembre del 94 contando con una E. C. 6 01/12 y una EM de --

2 11/12 y un C.I. de 38 correspondiente a Deficiencia Mental Moderada, su ejecución general en la batería se encuentra significativamente por debajo de su edad cronológica existiendo inmadurez debido a deterioro neurológico. Omar se comunica por medio de palabras y frases observándose múltiples fallas articulatorias, regularmente roba turnos, no hay coherencia en su discurso, su atención es dispersa y se observa hiperactividad. Responde a los cuestionamientos que se le hacen, a veces es necesario instigarlo.

Su competencia curricular se caracteriza por lo siguiente: reconoce a la escritura como forma de comunicación, su hipótesis de conceptualización se encuentra en el nivel presilábico, sus producciones son a base de seudo grafías y algunas grafías variables sin la correspondencia fonográfica a pesar de que identifica las vocales en forma mecánica. Con apoyos identifica su nombre escrito, presenta sobresaliente habilidad para el iluminado pero no para el dibujo, gusta de observar libros atendiendo a su cuidado y localiza en ilustraciones a personas y cosas. En matemáticas se encuentra en el estadio sensorio motor, realiza clasificaciones por criterio de color, forma y tamaño con el apoyo de igualación sin lograr la inclusión, maneja la correspondencia uno a uno sin llegar a la conservación, cuenta mecánicamente del 1 al 5 y con apoyos hasta el 10, realiza agrupamientos de 1 al 3 elementos, maneja relaciones de espacialidad, conoce algunas figuras geométricas. Tiene noción del dinero, puede realizar algunas compras sin manejar el valor nominal del mismo.

CONCLUSIONES:

Omar presenta una distancia significativa entre su edad cronológica y su nivel de desarrollo del pensamiento y una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje de acuerdo al grado escolar, por otro lado la falta de apoyo familiar y atención neurológicas le han derivado alteraciones en su comportamiento, por lo que se considera pertinente condicionar su atención y respuesta educativa a lo siguiente:

ALTERNATIVAS:

- Integrar al menor al taller de experiencias básicas de aprendizaje a fin de desarrollar sus habilidades aplicadas a su autocuidado, independencia personal y el área ocupacional.
- Canalización al DIF para recibir apoyo familiar e individual.
- Canalización para recibir atención neurológica.

En general son alumnos que durante su trayectoria escolar han presentado una distancia muy significativa entre su nivel de desarrollo del pensamiento con relación a su edad cronológica, así como una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje que propone la currícula básica

-Presentan pobre desarrollo de los dispositivos básicos de atención, percepción y memoria, ello implica, consecuentemente un ritmo de aprendizaje más lento y mayor tiempo para aprender la tarea.

-Baja capacidad para el aprendizaje de habilidades de autocuidado, principalmente de habilidades básicas de autonomía.

-Presentan dificultad para generalizar los aprendizajes, consecuentemente son incapaces de resolver situaciones problemáticas nuevas.

-Baja autoestima y tolerancia a la frustración.

-Aprendizaje a corto plazo por lo que requieren ser retomados continuamente para no ser olvidados.

-Escasa interacción con el ambiente, entendiéndolo en sentido amplio, implicando tanto a los objetos como a las personas.

-Escaso desarrollo en el área de comunicación y, por lo tanto, afectación de las funciones del lenguaje.

Ahora bien bajo el marco conceptual tradicional encontramos dificultades intrínsecas a los alumnos ya que podríamos describir todas las características asociadas a su discapacidad. Sin embargo, bajo el enfoque de las necesidades educativas especiales, consideramos que tanto la escuela como el proceso de atención tal vez no ha sido lo más pertinente en la respuesta educativa que se les está brindando. Sus necesidades educativas se derivan

probablemente de una falta de estimulación, ó bien a una estimulación inadecuada tanto en el ámbito familiar, comunitario y educativo.

Una vez que identificamos sus N.E.E. en función de estas debemos fijar unos objetivos y unos contenidos para poder pasar a la fase de la propuesta curricular en la cual se tratará de poner los medios para lograr esos objetivos y analizar la forma de abordar los contenidos, cómo secuenciar y ordenar esos contenidos, qué aspectos metodológicos hay que tener en cuenta, qué tipo de actividades de enseñanza aprendizaje son los más adecuados, etc.

Para pasar a la fase del diseño curricular se presenta un sustento teórico que ayudó a orientar la práctica educativa y por lo tanto sustenta de alguna forma la presente propuesta curricular.

Para el análisis de los resultados de la presente investigación se coincide con lo que plantea Sabaté (1994) el grado de excepcionalidad y de diversidad de las necesidades de los alumnos globalmente consideradas, conducen a plantearse adaptaciones muy significativas en los elementos prescriptivos del currículo oficial y en la propia estructura organizativa del centro de forma que permita un ajuste real al continuo de necesidades que plantea la población escolarizada.

La naturaleza, volumen y complejidad de los conocimientos, habilidades y destrezas esenciales prioritarios para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, exige una selección y secuenciación de los contenidos orientada por criterios de funcionalidad, siendo necesario abordar muchos de ellos en forma cíclica a lo largo de todo el período de escolarización. El conjunto de estos aspectos, plantea adaptaciones y modificaciones importantes en el currículo oficial y en la temporalización de las etapas.

Lo que un alumno es capaz de aprender no sólo está en función de sus características individuales, sino también, en el tipo de apoyo que se le proporcione. Más aún, estas características individuales, aunque son el resultado de la historia personal (en sus dimensiones biológica, psicológica y social) pueden modificarse en función de las

experiencias educativas a las que pueden tener acceso.

Los planteamientos psicopedagógicos de la reforma educativa subrayan la importancia de la actividad mental de los individuos en la construcción del conocimiento. El análisis de esta hipótesis debe facilitar la progresiva comprensión en las que es posible influir educativamente considerando los diversos factores que pueden favorecer y obstaculizar cambios en el desarrollo de las capacidades de estos alumnos, en los aprendizajes mediante los cuales construyen significados sobre determinados aspectos de la realidad y en el acceso al máximo nivel de bienestar y calidad de vida. Así podemos perfilar algunas líneas de intervención más importantes para dar una respuesta a las necesidades de los distintos grupos de alumnos a que nos hemos referidos anteriormente.

Se parte de una concepción de la enseñanza que entiende el aprendizaje como un proceso que solo es posible mediante el ajuste a las condiciones iniciales de los alumnos. Por ello se requiere tomar en consideración, entre otros, los siguientes aspectos:

- La reconceptualización de los cuidados "asistenciales" dándoles un significado más acorde con lo que estos alumnos necesitan.
- Recuperar el valor educativo que encierran la higiene, la salud, la alimentación y los hábitos de autocuidado, como aspectos que favorecen el desarrollo personal y acceso al propio conocimiento.
- Diseñar ambientes enriquecidos cuyas condiciones físicas (luz, temperatura, mobiliario, material, etc.) contribuyen a promover su bienestar físico y emocional.
- Proponer experiencias y actividades cercanas a la realidad vital, que guarda en interrelación estrecha que estén debidamente secuenciadas y que pongan en juego habilidades integradas en situaciones con sentido.
- Enseñar de forma procedimental y utilizar estrategias que faciliten el recuerdo y memorización de hechos, habilidades o destrezas previamente empleadas, mediante apoyos verbales, visuales o escenificaciones de situaciones anteriores, contribuirán a favorecer la funcionalidad de los aprendizajes.
- Se tratará de organizar el entorno escolar de forma que incorpore los conocimientos

y experiencias, que los alumnos tendrán que utilizar en otros contextos y situaciones, para ayudarles a identificarlos, relacionarlos y transferir los significados que les han atribuido.

- Planificar las situaciones de enseñanza en ambientes estructurados que permitan a los alumnos, en función de sus posibilidades, ir participando de forma paulatina, en un entorno que les proporcionen confianza y seguridad y les ayude a percibir y comprender sus intenciones y actuaciones, brindando consecuencias consistentes.

Es conveniente que tengamos presente que si bien estos alumnos presentan una o más vías de recepción sensorial defectuosa, poseen otras vías de acceso a la información inferior que pueden desarrollar, con objeto de que compense, en alguna medida, los déficit de otras.

A la hora de efectuar las adecuaciones curriculares debemos tener presente que los contenidos de enseñanza-aprendizaje, no se constituyen sólo por hechos y conceptos, sino también por procedimientos, actitudes, valores, normas.

La mayoría de los alumnos con dificultades de aprendizaje podría tener un acceso mucho más fácil al aprendizaje de procedimientos, actitudes que al de los hechos y conceptos, y de forma especial los niños con discapacidad intelectual.

Para asegurar un aprendizaje significativo, sabemos que es necesario desarrollar en los alumnos habilidades de tipo práctico y manipulativo, por lo que el taller en la escuela, es esencial para llevar a cabo procedimientos manuales y constructivos de aprendizaje y será más asequible para adaptar el currículo a la mayoría de los niños que presentan N.E.E.

El uso de talleres es un recurso didáctico fundamental para todos los alumnos.

La realización del proyecto curricular debe partir desde el análisis de la realidad sistémica para desarrollar los niveles de la concreción del currículo, así en el proyecto curricular de aula, se estudian sus componentes (objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos y evaluación), y se efectúan las modificaciones pertinentes, en función de las

N.E.E. previamente detectadas para cada alumno/a. Estas suelen contemplar los siguientes aspectos:

- a) Reformulación de objetivos, y priorización de contenidos procedimentales y actitudinales.
- b) Estrategias comunicativas y metodológicas.
- c) La evaluación

La individualización es norma indispensable y ha de extenderse a todas las actuaciones educativas, comenzando por la evaluación inicial: conocer y describir las competencias del niño, la asimilación de requisitos previos, las habilidades requeridas por el alumno en el medio en el que se mueve, las conductas conflictivas que presenta, las estrategias metodológicas a utilizar, los elementos de motivación de mayor fuerza para el alumno...

Los niños con discapacidad intelectual asimilan más los contenidos procedimentales y actitudinales que los conceptuales, es por ello que las adaptaciones curriculares para ellos, deberán centrarse en la enseñanza-aprendizaje de procesos y actitudes que en asimilar principios y conceptos.

El principio anterior exige la programación de variadas y abundantes actividades, tomando en consideración que el alumno aprende mejor haciendo.

Globalizar es un proceso básico para estos alumnos a los que les resulta más difícil la generalización. Globalizar a partir de las actividades mismas suele ser un buen procedimiento para subsanar esta limitación procesual.

Tanto para el diseño curricular así como también para el desarrollo curricular del centro se tomaron algunos de los criterios en la formulación de prioridades sugeridos por (Brown, L. ps.186-189. En: SEP. 2000)

-Autonomía / funcionalidad

En igualdad de condiciones, habrá que dar prioridad a los aprendizajes que aumenten las posibilidades de desarrollo autónomo del alumno. Potenciar la adquisición de habilidades que, si no son adquiridas por el niño, deberán ser realizadas por otra persona. Por ejemplo, abotonarse la bata o abordar el autobús para ir a la escuela.

-Probabilidad de adquisición

En igualdad de condiciones, habrá que optar por aquellos aprendizajes que estén más al alcance del alumno, dejando en un segundo plano o incluso prescindiendo de los que, por su complejidad, requieren un elevado grado de esfuerzo y persistencia, y que, por añadidura, presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por el alumno.

-Sociabilidad

En igualdad de condiciones, habrá que primar los aprendizajes que comporten el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.

Este criterio tiene implicaciones en la organización de la propia enseñanza, ya que ante diferentes opciones es necesario primar siempre las que supongan contacto social, ya sea con el uso de trabajo cooperativo; con el desarrollo de habilidades específicas, como es la capacidad de diálogo; con el aprovechamiento de entornos lúdicos (juego compartido)

-Adecuación a la edad cronológica

Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje muy inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales no corresponden necesariamente con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos.

Todos los aspectos considerados hasta el momento sustentan el diseño y desarrollo del

proyecto curricular que se está llevando a cabo en el CAM No. 13,

De las aportaciones del presente sustento teórico así como de las N.E.E. globalmente consideradas se planteó el siguiente objetivo general de grupo en congruencia con el objetivo general del centro planteado anteriormente:

OBJETIVO GENERAL DE GRUPO:

Diseñar y desarrollar un proyecto curricular para que los alumnos aprendan a desarrollar habilidades, actitudes y destrezas mediante situaciones concernientes a su vida cotidiana, y a partir de estas derivar el acceso a los contenidos básicos de aprendizaje, con la finalidad de favorecer su autosuficiencia personal y su integración al ámbito familiar, social y laboral.

5.1.2. - Propuesta Curricular Adaptada

Como ya se mencionó, todo proceso educativo requiere de una práctica intencional por parte del maestro, por lo que se requiere de una planificación, de un desarrollo y de una evaluación.

En la planeación de la presente propuesta, se parte de la concepción constructivista del aprendizaje, en la cual el alumno construye su conocimiento, el maestro como guía, diseña situaciones didácticas propicias para facilitar ese proceso de construcción tomando como parámetro de referencia el currículum oficial en sus diferentes niveles de concreción.

Tomando como punto de partida las necesidades educativas que presentan los alumnos y para dar una respuesta educativa pertinente: se diseñó un proyecto curricular de aula con la modalidad de unidades didácticas y el enfoque globalizador, dando prioridad a la elección de contenidos actitudinales, procedimentales y sociales sin eliminar los conceptuales, todos tendientes a favorecer los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a compartir y aprender a conocer..

El principio anterior exige la programación de variadas y abundantes actividades, tomando en consideración que el alumno aprende mejor haciendo.

Cabe señalar que el grupo no se formó por la homogenización de sus discapacidades o por sus niveles de conceptualización, se formó por las implicaciones de sus necesidades educativas especiales.

Para dar una respuesta educativa tendiente a cubrir sus necesidades educativas especiales respetando su estilo y ritmo de aprendizaje se requirió de hacer una adecuación de aula arreglándola como si fuera una casa para propiciar el desarrollo de habilidades de autocuidado e independencia personal. En esta aula-casa se diseñan actividades como: preparación de alimentos, hábitos de limpieza y arreglo personal, arreglo y orden del aula, actividades plásticas, juegos de mesa, biblioteca.

Se utilizan como recursos didácticos la elaboración de frisos con el menú diario semanal y la visualización de imágenes que presentan la secuenciación de actividades que se realizan o se van a realizar.

En el diseño de unidades didácticas se procuró siempre articular todas las asignaturas en forma global derivadas intencionalmente a partir de las actividades rutinarias que desarrollaban los alumnos o viceversa a partir de la secuenciación de los contenidos de las asignaturas se contextualizaba la actividad.

La propuesta se organizó en los siguientes instrumentos técnico-operativos con la finalidad de sistematizar, operativizar y facilitar el trabajo:

No. 1. ANÁLISIS DE TAREAS

Este instrumento fue retomado del Centro de Capacitación de Educación Especial, CECADEE, ya que ofrece posibilidades de secuenciar las actividades. (Anexo No. 1)

No. 2. PROYECTO CURRÍCULAR DE GRADO

Por las características de los alumnos se adaptó el proyecto curricular de 1er. grado de español (Anexo No. 2), así como también el de matemáticas (Anexo No. 3), se citan estos dos ejemplos por ser prioritarios como contenidos básicos de aprendizaje; sin embargo, para el diseño de unidades didácticas se retomaron todas las asignaturas del grado)

No. 3. DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS

En este instrumento se engloban todas las asignaturas, dándole coherencia a los contenidos de aprendizaje tratando de que el alumno desarrolle, actitudes, destrezas, aptitudes y conocimientos. (Anexo No. 4)

5.1.2.1. – Evaluación, Resultados y Análisis de Resultados

Como ya se mencionó la evaluación es un proceso continuo y permanente para evaluar el proyecto curricular y por ende la práctica docente. Como estrategia de trabajo en el presente trabajo se inició con la evaluación inicial retomando los parámetros antes señalados (identificar los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, su competencia curricular, su situación familiar y su estado de salud), con la finalidad de identificar las necesidades educativas de los alumnos. Una vez, que éstas son identificadas se diseña y se desarrolla la propuesta curricular adaptada. Para guiar este proceso se utiliza la evaluación continua y formativa, en el presente trabajo consistió en ir asentando la evolución cualitativa del alumno en su carpeta mediante las llamadas “notas de evolución de carácter bimestral, por otro lado la evaluación cuantitativa se fue asentando en las boletas de calificación requisitadas por la S.E.P.

Para llegar a la evaluación final y poder tomar decisiones sobre los alumnos, se contempló, la evaluación inicial, la evaluación continua ó formativa enfatizando los fundamentos de la propuesta curricular (qué, cómo y cuándo evaluar)

También se realizó una reunión interdisciplinaria en donde participaron las áreas de pedagogía, psicología, lenguaje, trabajo social y dirección para decidir la situación final de los diez alumnos.

A continuación se anexan los informes de atención psicopedagógica finales, en donde se describe la situación final de cada uno de los alumnos.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: JORGE LUIS

CICLO ESCOLAR: 2000-2001-

EDAD: 12 7/12

GRADO ESC.: 5º- (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

PROFA. : PSIC. EVELIA CHAVEZ ALENADRE

FECHA DE ELABORACIÓN: 6-JULIO - 2001-

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN

Jorge tuvo logros significativos en las actividades propuestas para el presente ciclo escolar tales como: preparación de alimentos, arreglo y aseo del salón de clases, arreglo e higiene personal, ya que posee las habilidades y destrezas suficientes para su desempeño. Por otro lado, la actitud que muestra ante dichas actividades se ve un poco desfavorecida por su compromiso neurológico ya que al derivarle hiperactividad, su atención se dispersa, por lo que requiere de apoyo verbal y de estimulación continua para que logre seguir o bien concluir la secuencia de sus actividades. Pese a dicha situación Jorge comprende órdenes y se encuentra adaptado a la institución. Su resistencia a la fatiga es aceptable dentro del horario de atención pedagógica en el aula, habría que observarlo en la jornada del Taller de Educación Tecnológica. Por su misma hiperactividad realiza sus actividades con rapidez y con poca calidad, pero es un alumno muy responsable y cooperador con el grupo. En general presentó interés en todas las actividades que se le propusieron.

Debido a sus habilidades y a sus actitudes, se considera pertinente integrarlo a los talleres de educación tecnológica durante el primer bimestre del siguiente ciclo escolar, para favorecer la adaptación al mismo, y darle la oportunidad de explorar sus posibilidades de adaptación a las actividades, así como su resistencia a la fatiga y sus relaciones interpersonales.

Administrativamente quedará inscrito en el 6° grado de primaria, en el taller de experiencias básicas de aprendizaje, pero físicamente permanecerá en los talleres de educación tecnológica a fin de que tanto el instructor de taller así como el equipo interdisciplinario definan su situación en función del desempeño del alumno.

Se sugiere que durante su período de adaptación, cuente con un monitor que le apoye en las actividades correspondientes.

Se sigue recomendando el seguimiento de su atención neurológica

Se presume de un pronóstico favorable si se respeta el estilo y ritmo de aprendizaje de Jorge así como de las adecuaciones curriculares correspondientes.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL.

NOMBRE DEL ALUMNO: GABRIELA

CICLO ESCOLAR: 2000-2001-

EDAD: 13 11/12

GRADO ESC.: 6°- (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

PROFA. : PSIC. EVELIA CHÁVEZ ALENADRE

FECHA DE ELABORACIÓN: 6-JULIO - 2001-

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN

En general se puede decir que Gaby sí presenta habilidades y destrezas para realizar todas las actividades propuestas en el taller tales como: la preparación de alimentos, realización de actividades y quehaceres domésticos, limpieza y arreglo del salón, hábitos de limpieza e higiene personal, actividades de mesa (gráfico-plásticas). Sin embargo, la actitud que presenta frente al desempeño de dichas actividades se ve desfavorecida por su compromiso neurológico, el cual al derivarle hiperactividad y alteraciones en su comportamiento, dispersan su atención por lo cual requiere de apoyo continuo para que logre realizar y concluir sus actividades. A pesar de dicho compromiso neurológico (el cual está siendo tratado por el neurólogo), con las adecuaciones curriculares que se implementaron en este taller, Gaby logró mantener el interés en todas las tareas que se le encomendaron, se encuentra adaptada a la institución aunque sigue requiriendo de observación para que no se disperse por la escuela en forma intempestiva, presenta adecuada resistencia a la fatiga. Comprende órdenes y sigue las indicaciones, realiza las tareas con rapidez, y con calidad aceptable.

Por todo lo anterior, se considera conveniente darle la oportunidad de explorar sus posibilidades en el Taller de Educación Tecnológica ya que si se respeta su estilo y ritmo de aprendizaje, con las adecuaciones curriculares correspondientes, así como de los apoyos que se anotarán a continuación, se presume de un pronóstico favorable para el desempeño y desarrollo de la menor.

Canalización a terapia psicológica en la Universidad del Valle de México

_ Durante su período de observación en el taller de educación tecnológica, que cuente con el apoyo de su mamá hasta que el instructor lo considere conveniente.

_ Continuar con el seguimiento de la atención neurológica.

_ Retomar el seguimiento de caso por parte del equipo interdisciplinario al término del período de observación.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL.

NOMBRE DEL ALUMNO: JOSÉ ANTONIO

CICLO ESCOLAR: 2000-2001-

EDAD: 13 8/12

GRADO ESC. : 6º- (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

PROFA. : PSIC. EVELIA CHÁVEZ ALENADRE

FECHA DE ELABORACIÓN: 6-JULIO - 2001-

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN:

Durante el presente ciclo escolar se pudo corroborar que Pepe tiene habilidad para realizar las actividades propuestas en el taller, su resistencia a la fatiga es aceptable, puede realizar las actividades con rapidez, comprende órdenes. Sin embargo, sus habilidades se ven desfavorecidas por su comportamiento inadecuado, es decir, aunque las actividades son de su interés presenta poca disposición para acceder a realizarlas en el momento que se le indica, por lo que requiere de estimulación continua para que acceda a realizarlas. En general Pepe ha dado muestras de que tiene la habilidad, la resistencia, la calidad y el interés para ejecutar las tareas, pero su actitud compite negativamente en su desempeño. Cabe señalar que cuando se muestra dispuesto al trabajo, hasta actúa como monitor o guía para sus demás compañeros. Definitivamente su rendimiento se ve mejor favorecido cuando se le presentan actividades de tipo práctico.

Por sus habilidades Pepe presenta buen pronóstico para darle la oportunidad de acceder a los talleres de educación tecnológica.

Se sugiere que durante su adaptación al mismo se siga respetando su estilo y ritmo de aprendizaje con las adecuaciones curriculares sugeridas en el presente taller y que cuente con un monitor para que le apoye en las actividades correspondientes.

Y lo más importante, se solicita el apoyo de la familia del menor a fin de que modifique su comportamiento en cuanto al seguimiento de indicaciones, asignarle pequeñas responsabilidades y verificar que las realice en el momento que se le indica y que lo estimulen a que logre concluir las. Si se logra mejorar la actitud de Pepe frente al desempeño de las actividades, se presume de un pronóstico favorable para su desarrollo dentro de la institución.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL.

NOMBRE DEL ALUMNO: DELIA JACQUELINE

CICLO ESCOLAR: 2000-2001-

GRADO ESC. : 6º- (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

PROFA. : PSIC. EVELIA CHÁVEZ ALENADRE

FECHA DE ELABORACIÓN: 6-JULIO - 2001-

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN:

Durante el presente ciclo escolar Delia logró avances significativos en todas las actividades que se le propusieron en el taller. Presenta habilidad para actividades relacionadas con la preparación de alimentos, es cuidadosa con el manejo de aparatos eléctricos y utensilios punzo-cortantes, participa en los quehaceres domésticos (aseo de la casa y lavado de trastes), también desarrolló habilidades para su arreglo e higiene personal. La actitud que presenta frente a las tareas que se le proponen se caracteriza por lo siguiente: muestra interés, pero no tiene iniciativa para desarrollarlas por si sola, por lo cual requiere de estimulación e indicación para que las realice. Presenta aceptable resistencia a la fatiga y sus trabajos son de calidad, pero su ritmo es lento, se concentra en las actividades, aunque a veces cae en el ensimismamiento, por lo cual requiere de interacción continua con los otros. Comprende órdenes, pero se le tiene que repetir la consigna varias veces para que tome la iniciativa de ejecutarlas. Se encuentra adaptada a la institución, es accesible y se deja conducir. Ya acepta más el acercamiento de sus compañeros. Por su etapa de adolescencia empieza a dar muestras de afecto y también acepta las caricias de sus compañeros. Es cooperadora con el grupo. Su presencia no altera la dinámica del grupo.

En general Delia no accedió al currículum oficial, pero por sus habilidades y actitudes, será promovida al taller de educación tecnológica a fin de seguir estimulando y explorando sus posibilidades para el área ocupacional y/o laboral, ya que se presume de un buen pronóstico para su integración educativa dentro de esta institución.

SUGERENCIAS:

- Continuar con su control neurológico.
- Brindarle en casa más experiencias de autonomía y de autocuidado, asignándole pequeñas responsabilidades de menor a mayor complejidad.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE CAM. No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL.

NOMBRE DEL ALUMNO: ROSALÍA

CICLO ESCOLAR: 2000-2001-

EDAD: 12 5/12

GRADO ESC. : 6º- (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

PROFA. : PSIC. EVELIA CHÁVEZ ALENADRE

FECHA DE ELABORACIÓN: 6-JULIO - 2001-

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN:

Rosy sigue presentando avances significativos y continuos, sus habilidades han mejorado notablemente en todas las actividades que se le propusieron en el taller. Su actitud frente al trabajo se vio un poco desfavorecida relacionada probablemente a su estado de salud física con la presentación de su menstruación, por lo general mostró fatiga, somnolencia y en ocasiones irritabilidad. El taller sigue siendo de su interés, se encuentra habituada a la jornada de trabajo. Comprende las indicaciones y sigue órdenes, respeta los turnos, presenta poca tolerancia a la frustración. Es cuidadosa para el manejo de aparatos eléctricos y utensilios punzo-cortantes, sus trabajos los realiza con calidad.

Por sus características, Rosy no accedió a los contenidos básicos del currículum, pero por sus habilidades y actitudes se cree conveniente que permanezca en el taller de experiencias básicas a fin de seguir estimulando y explorando sus posibilidades para una futura integración al taller de educación tecnológica dentro de esta institución, ya que Rosy presenta un pronóstico favorable para el área ocupacional y/o laboral

SUGERENCIAS:

- Se sugiere continuar con su atención ginecológica.
- Propiciarle mayores situaciones donde ponga en práctica su autonomía e independencia personal.
- Asignándole responsabilidades de menor a mayor complejidad.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: ANDRES

CICLO ESCOLAR 2000-2001

GRADO ESCOLAR 6° (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

FECHA DE ELABORACIÓN 6 JULIO-2001

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN:

Los avances que tuvo Andrés durante el presente ciclo escolar fueron poco significativos en las actividades propuestas del proyecto curricular. Ya que aunque presenta habilidades para desarrollar las actividades ocupacionales, éstas se ven interferidas por sus alteraciones conductuales, ya que no se logró que respetara los límites, las reglas, ni el respeto a sus compañeros, se sigue mostrando voluntarioso, agresivo, se resiste al trabajo, por lo que requiere de constante motivación, instigación y apoyo para que acceda a realizar las actividades.

Observándose que al interior de la familia no se estimulan estos aspectos, ya que la mayor parte del tiempo delegan el cuidado del menor a la servidumbre. Sin embargo, a diferencia de los ciclos escolares anteriores, ha logrado mejorar su cuidado y aseo personal, en los quehaceres de la casa, logra lavar trastes, limpiar y poner la mesa. Muestra interés en las actividades de preparación de alimentos, atiende a la secuenciación de ingredientes para preparar algunas recetas sencillas con el apoyo de material ilustrado. Su aprendizaje se ve mejor favorecido cuando se diseñan situaciones didácticas que involucren ilustraciones e imágenes alternadas con actividades prácticas.

CONCLUSIONES:

En general Andrés no accedió a los contenidos básicos de aprendizaje consignados en el currículum oficial, pero por sus habilidades y características será promovido a los talleres de educación tecnológica a fin de favorecer y seguir explorando sus posibilidades en el

área ocupacional y/o laboral ya que es la respuesta educativa más pertinente para su integración educativa dentro de la institución.

SUGERENCIAS:

-Los padres deberán continuar en orientación psicológica a fin de seguir modificando el manejo conductual del menor, dicho factor está altamente relacionado con el bajo rendimiento escolar de Andrés.

-Buscar alguna alternativa deportiva para el menor, así como también experiencias sociales con compañeros de su edad, ya que sólo convive con adultos (familia)

-Buscar apoyo profesional para controlar el sobrepeso del menor, sus hábitos alimenticios son inadecuados

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: AUGUSTO

EDAD: 13 8/12

GRADO ESCOLAR: 6º GRADO TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE

CICLO ESCOLAR 2000-2001

FECHA DE ELABORACIÓN: JULIO 20001

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN:

Con la implementación del taller de experiencias básicas de aprendizaje Augusto logró avances significativos en relación consigo mismo. De acuerdo con el programa propuesto para el presente ciclo escolar, en cuanto a la preparación de alimentos; pela, lava frutas y verduras y con cierto grado de dificultad corta y pica frutas, verduras y embutidos. En cuanto al aseo y arreglo de la casa, muestra primordial interés por secar y arreglar los trastes, también presenta habilidad para barrer y trapear, aunque sigue requiriendo de indicación para que lo realice. En cuanto a su arreglo y aseo personal; por indicación ya se limpia cuando acude al sanitario, también ya se asea la nariz y escupe en el sanitario, se lava, se cepilla, se viste y desviste con cierto grado de dificultad. Muestra interés para el boleado de zapatos pero requiere de apoyo. Al preparar alimentos el desempeño se ve desfavorecido por sus inadecuados hábitos de higiene los cuales se han ido modificando paulatinamente.

En general Agus, presenta habilidad para realizar las actividades pero se le tienen que diseñar situaciones de manera secuenciada y práctica para que logre introyectar por un lado las reglas sociales y por otro, el seguimiento de instrucciones y respeto de los turnos, por lo que el trabajar contenidos procedimentales, actitudinales y sociales le ha favorecido de manera notable. Por lo que conviene seguir fortaleciendo el valor educativo de los hábitos de higiene e independencia personal sin caer en lo asistencial.

CONCLUSIONES:

Agus no accedió a los contenidos curriculares, pero por sus habilidades y características de su desarrollo así como por su edad cronológica se considera pertinente que sea promovido a los talleres de educación tecnológica a fin de seguir fortaleciendo sus posibilidades en el área ocupacional y/o laboral respetando su estilo y ritmo de aprendizaje, ya que es la respuesta educativa más favorable para su integración educativa dentro de esta institución.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: JAIME

EDAD: 12 10/12

GRADO ESCOLAR: 6º DE PRIMARIA (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

CICLO ESCOLAR: 2000-2001

FECHA DE ELABORACIÓN JULIO 20001

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN

Jaime ha tenido avances significativos en el taller de experiencias básicas de aprendizaje. En lo que se refiere a las habilidades para la preparación de alimentos, es capaz de establecer la secuencia de las actividades de principio a fin y con calidad. Tiene habilidad para pelar, picar, cortar, preparar jugos, teniendo la fuerza muscular para realizarlo. Presenta aceptable resistencia a la fatiga. Se responsabiliza de su higiene, hábitos de alimentación, su aspecto personal. Es autosuficiente para vestirse y bañarse. Comprende las consignas, pero las ejecuta al momento que él quiere.

CONCLUSIONES

En general Jaime no accedió a los contenidos básicos de aprendizaje consignados en el currículum oficial, sin embargo, con las adecuaciones curriculares accedió a experiencias básicas de aprendizaje con la elección de contenidos procedimentales, actitudinales y sociales. Por lo cual se considera pertinente promoverlo a los talleres de educación tecnológica a fin de seguir fortaleciendo sus posibilidades en el área ocupacional y/o laboral.

SUGERENCIAS:

- Continuar con su atención neurológica.
- Seguir sensibilizando a los padres para brindarle mayor tiempo de atención a su hijo.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: MARTÍN

EDAD: 11 5/12

CICLO ESCOLAR 2000-2001

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN:

Durante el presente ciclo escolar y con la implementación del taller de experiencias básicas de aprendizaje Martín ha tenido avances lentos pero significativos, en su desempeño se observa que no había tenido la estimulación ni la oportunidad de realizar las actividades propuestas en el presente taller, en general se muestra interesado y asombrado con sus tareas. Su estilo para aprender se caracteriza por mostrar entusiasmo y cooperación para iniciar la actividad, pero su atención se dispersa rápidamente, por lo que requiere de estimulación e instigación para que la concluya, por su dificultad neuromotora sus trabajos son de poca calidad, trabaja con lentitud, es cuidadoso con los materiales, presenta poca resistencia a la fatiga. Su compromiso neuromotor afecta el desempeño de sus actividades, acude frecuentemente al sanitario y no controla esfínteres, tampoco se sabe atender en el sanitario, a pesar de su problema motor sí puede atenderse, pero la mamá refiere que no le había dado la oportunidad de atenderse él sólo.

CONCLUSIONES:

Martín no accedió a los contenidos básicos de aprendizaje consignados en el currículum oficial y por sus habilidades y características se considera pertinente que continúe en el taller de experiencias básicas de aprendizaje a fin de seguir fortaleciendo sus posibilidades de desarrollo en su autosuficiencia e independencia personal, encausadas en el área ocupacional, ya que es la respuesta educativa más conveniente para su integración educativa dentro de esta institución.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13

INFORME PSICOPEDAGÓGICO FINAL

NOMBRE DEL ALUMNO: OMAR

EDAD: 12 9/12

GRADO ESCOLAR 5° DE PRIMARIA (TALLER DE EXPERIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE)

FECHA DE ELABORACIÓN: JULIO DEL 2001

DESCRIPCIÓN DE LA EVOLUCIÓN:

Los avances que tuvo Omar en este taller fueron muy significativos, ya que logró desarrollar habilidades para su autocuidado e independencia personal así como para el área ocupacional.

Ya atiende mejor al seguimiento de indicaciones y el respeto al turno, coopera en el trabajo, aunque sigue requiriendo de motivación, instigación y apoyo para que logre realizar sus actividades, su interés se sigue inclinando por las actividades de juego, su atención se dispersa con facilidad ante cualquier oportunidad de juego, situación relacionada probablemente con su dificultad neurológica, la cual no ha sido atendida a pesar de las orientaciones que se le han dado a su tutora. Se realizó reunión interdisciplinaria a fin de retomar la situación de término del ciclo escolar y se concluye que Omar será promovido al 6° grado de primaria dado que cubrió las expectativas propuestas en el taller de experiencias básicas y se considera pertinente que comparta y vivencie intereses con niños de su edad. Cabe señalar que aunque no accede a la currícula básica, presenta buen pronóstico para el área laboral por lo que se sugiere se integre en el horario del taller escolar al taller de capacitación tecnológica en el ensamble de aparatos electrodomésticos ya que durante sus prácticas en éste mostró interés y pronóstico favorable.

CONCLUSIONES:

- Será promovido al 6° de primaria.
- Integrarlo al taller de capacitación tecnológica, en ensamblado de aparatos electrodomésticos.
- Seguir insistiendo en la sensibilización de los abuelos para que atiendan su situación neurológica.

Para el análisis de los resultados también se utilizaron dos instrumentos: a) *pasos secuenciados*, el cual contiene el desglose de todas las actividades realizadas por los alumnos. (Anexo N. 5). Este instrumento también se utilizó como recurso didáctico, ya que se presentó a los alumnos en un rotafolio con una fotografía de ellos mismos, realizando cada una de las actividades, de tal forma que la visualización de éstas servía como guía tanto para realizar las actividades, así como también para efectuar el rol de las mismas.

b) *registro de actitudes y aptitudes*, en el cual se fue evaluando de manera general la actitud y aptitud que el alumno presentaba hacia la actividad ó tarea, con la finalidad de perfilar su pronóstico y orientar la respuesta educativa dentro de la institución. (Anexo No. 6)

Cabe señalar que las actividades contenidas en el instrumento de pasos secuenciados, no se trabajaron en forma aislada o como un fin en sí mismas, sino que siempre estuvieron articuladas con los contenidos de aprendizaje elegidos en las asignaturas, esto se puede observar en el instrumento de diseño de unidades didácticas.

Por los avances y características de los alumnos y de acuerdo a los informes de atención psicopedagógica, su situación final quedó de la siguiente manera:

NOMBRE	SITUACIÓN FINAL (ALTERNATIVA DE ATENCIÓN)
DELIA	Será promovida a los talleres de capacitación tecnológica.
GABRIELA	“ “ “ “ “ “ “ “
JOSE	“ “ “ “ “ “ “ “
ANDRES	“ “ “ “ “ “ “ “
AUGUSTO	“ “ “ “ “ “ “ “
JAIME	“ “ “ “ “ “ “ “
JORGE	Será integrado en forma alterna a los talleres de capacitación tecnológica, mientras que cubre con el criterio de edad requerido para su integración definitiva y se adapta al mismo paulatinamente.
ROSALIA MARTIN	Permanecerán en el mismo taller de experiencias básicas, ya que aún requieren que se les siga estimulando y explorando sus posibilidades de aprendizaje. Por otro lado, aún no cuentan con el criterio de edad requerido para los talleres de capacitación tecnológica.
OMAR	Será promovido al 6° grado de primaria dentro de esta institución, ya que por sus características se considera pertinente que vivencie las posibilidades del grado escolar con compañeros de su edad.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

En cuanto a la evaluación en el profesor se tomaron en cuenta los siguientes parámetros:

-El diseño del proyecto, la metodología o propuesta curricular, los recursos y apoyos didácticos elaborados y la vinculación con la comunidad.

En cuanto al diseño del proyecto, se considera que cubrió con los lineamientos y proceso requerido, ya que como proceso, partió desde el proyecto escolar de centro como una necesidad del servicio, con situaciones históricas y contextuales muy particulares del centro. Se identificaron las necesidades educativas de los diez alumnos, se diseñó la propuesta curricular en los niveles de concreción del currículo con las adecuaciones curriculares, se desarrolló la propuesta curricular.

Las adecuaciones curriculares que se realizaron, tanto de acceso al currículo, (adaptación de aula y mobiliario) así como del currículo mismo, (organización y secuenciación de contenidos, elección y priorización, temporalidad, etc.) Así como también la articulación de las actividades prácticas con los contenidos básicos de aprendizaje en forma global, favorecieron el aprendizaje de los alumnos en forma significativa.

Aquí cabe señalar que se vio la necesidad de crear un ambiente más alfabetizador específicamente con imágenes ilustrativas de la secuencia de actividades o situaciones (análisis de tareas) ya que es el estilo para aprender de los alumnos con la lectura socio utilitaria.

En cuanto a la vinculación con la comunidad, dentro del diseño de unidades didácticas, se planearon salidas a comunidad y se programaron visitas a las casas de los alumnos, en las cuales, el anfitrión tenía que poner en práctica las actividades trabajadas en la escuela: preparar alimentos, poner la mesa, habilidades de socialización, etc., a fin de observar el manejo en casa y conocimiento comunitario. Se visitaron lugares en donde los alumnos pudieran observar la preparación de alimentos (telepizza, mc.donalls, tianguis, puestos de jugos y licuados)

También se realizaron visitas a centros e instituciones públicas a fin de estimular los conocimientos socioculturales (visita al palacio municipal, para observar festividades como el grito de independencia), (visita al colegio franco-mexicano, para observar ofrenda de día de muertos), (visita al museo de tepotztlán, para observar festividades navideñas), (visita al rancho cuatro milpas, para observar granja y elaboración de derivados lácteos)

En cuanto a la vinculación con los padres de familia se evaluó: la participación y apoyo en la escuela, el seguimiento de actividades escolares en casa, la atención médica y seguimiento neurológico y la asistencia constante del alumno a la escuela.

Se observó que se requirió de mayor sensibilización respecto a la atención y seguimiento neurológico ya que es uno de los factores que influyeron en el rendimiento escolar de los alumnos. Dicho factor también es atribuido a la negligencia por parte de algunos padres y también por los mitos que tienen respecto al medicamento. Esta situación derivó que el área de psicología buscara el contacto con un neuropsiquiatra a fin de que les diera información a los padres.

Se concluyó que todos estos factores todavía están relacionados con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, si bien el proyecto curricular favoreció en buena medida el desarrollo de los alumnos, dichos factores siguen interfiriendo, a pesar de que el equipo interdisciplinario hizo las observaciones pertinentes, todavía se requiere seguir trabajando todos estos aspectos.

Otro factor que hubiera favorecido el desarrollo y aprendizaje de los alumnos sería la integración paulatina a los Talleres de Capacitación Tecnológica, sin embargo, ésta no se llevó a cabo con oportunidad, debido a que dichos talleres están pasando por un momento de reestructuración, por lo cual su adaptación a los mismos será al inicio del próximo ciclo escolar.

En cuanto a la institución se evaluó: la asesoría, la gestión escolar, los apoyos y los recursos.

Uno de los aspectos que favoreció la implementación del taller, fue la participación de la directora escolar en los tres momentos del proyecto: el diseño, la propuesta y la evaluación. En cuanto a la adaptación y dotación de recursos nos dio facilidades para gestionar los recursos junto con los padres de familia y disponer la adaptación de lo que había en la escuela. En cuanto a la asesoría, compartió con nosotros la angustia y el estrés por optimizar los tiempos y los espacios a través del proyecto escolar de centro, de los consejos técnicos de superación, pero más que nada a través de los grupos colegiados o reuniones extratiempos en los que había lugar. Sin su apoyo no se hubieran logrado los resultados obtenidos.

Algunos aspectos para la reflexión:

A este taller se le pudiera cuestionar de segregacionista y de asistencialista. Sin embargo, estos alumnos ya estuvieron integrados en los grupos y grados que les correspondió conforme a su edad cronológica y no lograron los avances significativos que tuvieron en este taller de experiencias básicas de aprendizaje, ni siquiera tenían un pronóstico favorable dentro de la escuela. Por otro lado, el grupo fue trabajado conforme a su grado escolar, al igual que cualquier otro grupo dentro de la escuela, compartiendo las mismas oportunidades socioculturales y deportivas, la única diferencia fue la organización del aula y las adecuaciones curriculares.

La metodología del presente proyecto curricular se podría generalizar para los demás grupos en cuanto a proceso, así se podría integrar a los alumnos con N.E.E. más graves, sin embargo, es conveniente mencionar que las adaptaciones en el aula y la organización del mobiliario deben beneficiar a la generalidad del grupo sin que por ello se desfavorezca a ningún alumno.

Pero no por ello se tiene que homogenizar a un grupo por tipo de discapacidad o por nivel de conceptualización del desarrollo del pensamiento, sino por el requerimiento de sus N.E.E. y en este caso particular podemos observar que la adaptación favoreció a todo el grupo.

Otro aspecto que se pudiera cuestionar, sería la cantidad de alumnos atendidos por maestra, ya que viendo la cantidad a priori, no se justifica. Sin embargo, bajo el marco de la reforma del Sistema Educativo Nacional, se da pauta a que por medio del Proyecto Escolar de Centro se determinen las necesidades de cada centro escolar. Y en este caso particular, durante estos dos ciclos escolares 1999-2000 y 2000-2001, tanto la cobertura de población así como la oferta educativa y la plantilla de personal permitieron organizar la atención de esta manera.

También es conveniente mencionar que con el diseño y proyecto curricular ya predeterminado, así como con la infraestructura, ya se puede dar atención a mayor número de alumnos que compartan características similares en cuanto a sus necesidades educativas especiales atendiendo a la diversidad y respetando la individualidad de los alumnos.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA CARRERA Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS COMO PSICÓLOGA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE.

En cuanto a la contrastación de mi formación como psicóloga en relación con mi práctica, puedo decir que me siento satisfecha de haber podido articular ambas situaciones. Tengo que agradecer a mi formación curricular los elementos y herramientas que me proporcionaron para ejercer la profesión, en particular la manera de observar y estudiar nuestro objeto de estudio. Considerar que el alumno es un ser integral y no segmentado, el cual al interactuar dentro de un sistema, en este caso (sistema educativo-escolar) desarrolla una entramada de relaciones de comunicación, la cual puede ser favorecida por el psicólogo

En esta experiencia dentro del Centro de Atención Múltiple, con la función de maestra y formación de psicóloga, se rompe la red de intervención de la estructura operativa, ya que se traslapan o invaden las funciones, es decir, el psicólogo al tener una visión o enfoque sistémico de la realidad, al considerar al alumno como un ser integral, no se remite únicamente a la relación enseñanza-aprendizaje, (función para la que se le ha contratado), sino todo lo que ésta conlleva, luego entonces, se vale de estrategias para cubrir con las funciones de los demás profesionales involucrados en el proceso.

Aquí cabe hacerse una pregunta, ¿ requiere el psicólogo con la función de maestro frente a grupo, de un equipo paradocente (equipo de apoyo) para el desempeño de la practica docente? La estructura técnico-organizativa, tiene caracterizado al sistema educativo, contemplando a los profesionales mencionados y perfilando cada una de las funciones. Analizando el manual de operaciones, se observa que el psicólogo por su formación puede acceder a dichas funciones por los conocimientos, técnicas y habilidades que maneja, sin embargo, el inconveniente radica en los tiempos para cubrir las funciones en los tiempos preestablecidos.

A grandes rasgos se puede decir que en el sistema educativo-escolar las funciones de los profesionales se imponen de la siguiente manera:

Maestro	proceso enseñanza aprendizaje, pedagogía.
Psicólogo	procesos relacionales, relaciones de comunicación (vínculos)
Lenguaje	competencia comunicativa.
Trabajo social	contexto social (estudio social)

Los profesionales que desempeñan la función de maestros, deben de requerir del apoyo de estos profesionales para desempeñar su quehacer docente. Para quienes contamos con la formación de psicólogos resulta incomodo limitarse a la función para la que se le ha contratado, ya que no puede desprenderse de la visión obligada de las demás funciones como estrategia para contextualizar al alumno como un ser integral.

Una de las cuestiones que más me a ayudado de mi formación curricular en mi práctica docente, fue la posibilidad de haber contado con las experiencias prácticas en las áreas de: rehabilitación, educación, clínica y comunitaria. Ya que ése primer acercamiento de relación con el individuo y el contexto o sistema al que pertenezca pone de relieve la distancia tan grande que existe entre las posibilidades teóricas con las que contamos y la práctica que impone ó demandan los usuarios. Sin embargo, a pesar de éste primer contacto o acercamiento, se siguen cometiendo errores, se sigue piloteando la práctica mediante ensayo y error. En esta experiencia particular y con los once años que tengo de experiencia en el servicio, me veo en la obligación y compromiso de que mi práctica tenga una visión intencionada de poner al alcance de los alumnos con N.E.E. los preceptos de una educación que responda a sus necesidades y que sea con calidad. Que los errores contrastados en cada evaluación, tanto en mi formación académica, así cómo en mi práctica laboral, sirvan de ejes para el diseño de nuevas estrategias.

Otros de los aspectos que también me han ayudado a mejorar mi práctica docente ha sido mi participación en los Talleres Generales de Actualización, en los Programas Nacionales

de Actualización Permanente, en los Consejos Técnicos de Superación Profesional y en los Cursos Estatales de Carrera Magisterial.

Pero lo más esencial en mi formación profesional ha sido la práctica real y cotidiana con los alumnos que azarosamente me van dando la posibilidad de ejercerla, lo menos que puedo hacer es contribuir a que se vayan gestando mejores condiciones para impartirles la docencia, que verdaderamente se dé una educación con equidad, con justicia y con calidad.

Para abundar más sobre el análisis de éste tema, considero pertinente remitirse al capítulo 4. (la inserción del psicólogo en el Centro de Atención Múltiple), ya que reseño algunos de los contenidos curriculares que me ayudaron a orientar mi práctica laboral. Sin embargo, debo decir que para recuperar la aportación de dichos contenidos fue necesario un estudio de actualización permanente a través de los consejos técnicos de superación, los programas nacionales de actualización permanente (PRONAP) y los cursos estatales de carrera magisterial, otorgados y condicionados en mi campo laboral.

6.1. -Propuesta de Contenidos para Completar la Formación Profesional Recibida y para Mejorar los Resultados Producto de las Actividades Realizadas

Si bien es cierto que mi formación, en la carrera de psicología me dotó de elementos ó herramientas metodológicas, las cuales me permitieron implementar soluciones a aspectos prácticos que no se abordaron como tal dentro de la universidad; para llegar a ésta aplicación tuvieron que pasar once años de experiencia laboral.

Durante mi formación profesional se abundaba por todos los medios sobre la objetividad de la conducta o comportamiento, se daba prioridad a los métodos observables y a la metodología para medir las conductas, sobre todo en el área de psicología experimental y de clínica, de tal manera que nuestra participación en la intervención se avocaba a dar cuenta y a explicar los fenómenos en torno a los productos y no a los procesos.

Me pareció inapropiada la manera en que estaban estructurados los planes de estudio, la concepción que se daba a los fenómenos de estudio y la manera de abordarlos durante mi formación, es decir, por ejemplo: en las prácticas de laboratorio se invertía mucho tiempo para conocer el método experimental, el cuál no se recuperaba, ya que no se articulaba en la práctica de aplicación con las demás áreas.

En las practicas de rehabilitación me pareció importante el acercamiento que tuvimos con los usuarios en situaciones cercanas a la realidad. Sin embargo, no es lo mismo proporcionar el servicio a un solo usuario o en su defecto a un subgrupo de usuarios que enfrentarse a un grupo de usuarios dentro de una institución escolar. Por lo cual considero que mi formación hubiera sido más rica con una práctica o acercamiento en una escuela de educación especial ó regular.

Por otro lado en el área de rehabilitación fue donde pude encontrar una vinculación entre la teoría y la práctica. El método de estudio consistía en el conocimiento y manejo del diagnóstico, planeación e intervención. Aunque en mi generación todavía se trabajaba con la psicometría y el modelo de intervención terapéutico en el marco de la deficiencia mental, el cual estaba alejado del modelo educativo en el marco de las necesidades educativas especiales y la integración educativa, pero en su momento daban una respuesta educativa pertinente a los usuarios que solicitaban el servicio y hasta el momento puedo decir que sí pude traslapar las aportaciones de mi formación en mi campo laboral.

De manera general puedo decir que lo que me ha causado mayor dificultad dentro de mi formación profesional es el articular los módulos o áreas de psicología, es decir, se fragmentaba el estudio del comportamiento o la conducta en áreas como la educativa, social, clínica, industrial, etc., segmentando al individuo según el enfoque de cada área o modulo, justificando ésta segmentación como necesaria para operativisar el método de estudio. Sin embargo, aún como método de estudio la persona es un ser integral y por lo tanto se debe considerar como totalidad.

La persona no solo es acción o conductas objetivas, el comportamiento tiene que ver con la situación social, económica, cultural, ambiental y familiar del individuo, el comportamiento no se puede estratificar o segmentar a situaciones lineales de causa y efecto, sino que en éste interviene una entramada de relaciones permanentes productos de su realidad circundante, dígase en su ámbito familiar social, escolar, etc.

También esta segmentación del individuo se ve reforzada en la practica laboral ya que se institucionaliza la función del psicólogo de acuerdo al lugar donde esté ubicado, por tanto, se encuentra limitado a atender sólo situaciones escolares dentro del marco de la institución para la que fue contratado, para éste caso que me tocó laborar en el área educativa.

Afortunadamente dentro del Centro de Atención Múltiple la práctica del psicólogo tiene un margen de libertad de acción ya que dentro de su función destaca el enfoque de intervención sistémico, el cual considera al individuo como un ser integral. Aunque el psicólogo desempeñe cualquiera de las funciones establecidas dentro de la estructura organizativa, puede poner en práctica las habilidades, métodos y estrategias propios de su formación profesional.

Para mejorar los resultados producto de las actividades realizadas: considero que debemos tener mayor capacitación respecto a estrategias de manejo de atención a la "multidiscapacidad", ya que resulta dificultoso dar la atención a un grupo con múltiples discapacidades. Si bien es cierto, que en la bibliografía consultada se hace referencia que en la práctica educativa no se debe centrar en el déficit, sino en las potencialidades, se suele confundir el término "multidiscapacidad" con el término "diversidad", mientras que el primero hace referencia a las diversas discapacidades, el segundo se refiere a los estilos y ritmos de aprendizaje. Mas que requerir de capacitación en la información de las características de las discapacidades, se requiere el manejo de intervención en el aula.

Los resultados se podrían mejorar en el seguimiento de atención de los alumnos atendidos, dando capacitación al personal de nuevo ingreso a la institución, ya que el marco de atención a las N.E.E. está en proceso, por lo que se requiere de una sensibilización

permanente tanto del personal que ya está en el servicio así, como el personal de nuevo ingreso, para evitar actitudes de rechazo ó segregación hacia los alumnos.

Sería muy valioso que tanto en la carrera de Psicología, así como en instituciones de formación docente se incluyeran contenidos concernientes a las N.E.E.

Otro aspecto que considero conveniente para completar los resultados de esta experiencia, es el compartirla con mis compañeros de trabajo, ya sea a través de alguno de los consejos de superación profesional, dentro de las sesiones del Proyecto Escolar de Centro ó en los grupos colegiados. Ya que podría dar pauta para implementar algunas de las estrategias metodológicas realizadas en el proceso de éste proyecto. Por otro lado podría ayudar a sensibilizarnos con respecto a la atención que deben recibir los alumnos con limitaciones más severas o graves, evitando actitudes de rechazo y segregación.

Se debe enfatizar la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje que involucren la programación no sólo de objetivos conceptuales, sino que incluyen y engloben los actitudinales, procedimentales y sociales.

Los involucrados en la práctica docente que atendemos a niños con NEE con limitaciones más graves, debemos recuperar el valor educativo que encierran: la alimentación, la higiene y la salud, sin caer en el asistencialismo.

CONCLUSIONES

En el presente informe de trabajo profesional se intentó describir el proceso de un proyecto curricular, para dar respuesta educativa a un grupo de diez alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, desde el punto de vista con la función de maestra de grupo a cargo de dichos alumnos.

Por las implicaciones de las características de los alumnos, el grupo se dividió en dos salones atendidos por dos maestras y un equipo de apoyo, (psicólogo, maestro de lenguaje, trabajadora social) todos participamos en la elaboración del proyecto curricular en forma interdisciplinaria.

Para decir si el proyecto curricular fue pertinente ó no, es conveniente retomar la delimitación del problema, así cómo la pregunta de investigación; que en términos generales era, que a la hora de explicitar la práctica educativa, resultaba dificultoso equilibrar las prescripciones de la curricula oficial con las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos con dificultades más graves. Y de aquí se desprendió la pregunta de investigación, ¿hacia donde hay que orientar la respuesta educativa, para los alumnos que presentan una distancia muy significativa entre su edad cronológica con relación a su nivel de desarrollo del pensamiento, así como una marcada dificultad para acceder a los contenidos básicos de aprendizaje consignados en la curricula básica conforme al grado escolar que les corresponde?

Para poder responder a estos planteamientos fue necesario recuperar todas las implicaciones de mi práctica educativa, es decir, recuperar mi quehacer docente. Tuve la necesidad de organizar la información vertida en cada uno de los capítulos del índice temático, a fin de dar un sustento a mi práctica y así poder mejorar la calidad de la misma, pero lo más importante, dar una respuesta educativa pertinente.

Fue importante conocer los diferentes textos legales y normativos de la política internacional y nacional para entender las condiciones que sustentan y orientan la universalidad de la educación.

El derecho de los menores de acceder al currículum básico y a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje está sustentadas en políticas internacionales y nacionales, estas políticas reafirman el derecho que todas las personas tienen a la educación.

Fue fundamental abordar los conceptos teóricos vinculados a la integración educativa y escolar a fin de llevar a la práctica los preceptos jurídicos de equidad y atención a la diversidad.

Uno de los principios del CAM No. 13 es entre otros, responder a las necesidades de sus alumnos, adecuando sus recursos materiales y metodológicos a las características de los alumnos, compartiendo el mismo currículo de la educación básica.

Cabe señalar que si bien éstos alumnos no accedieron a la integración escolar por sus características, si están integrados educativamente ya que tuvieron acceso al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, mediante la flexibilización del currículo con la estrategia de las adecuaciones curriculares.

Si nos remitimos al artículo 41 de la Ley General de Educación encontramos que hace mención que para quienes no logren la integración escolar, ésta procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y en esta experiencia se trató de poner el currículo al alcance de los alumnos.

La escuela integradora tiene como reto desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades del niño, respetando las diferencias individuales y asumir una actitud de no-discriminación, con base en el principio de igualdad de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales. Para ello es necesario diversificar las ofertas educativas y adecuar el currículum a las características, necesidades y potencialidades de los alumnos.

Es preciso reconocer el perjuicio que se les ocasiona a los niños cuando los contenidos no se adecuan a sus posibilidades, necesidades e intereses, y advertir que en gran medida, muchas dificultades en el proceso de aprendizaje, que se les atribuyen son la resultante de la inadecuación de contenidos.

La bibliografía consultada al respecto señala que se deben seleccionar contenidos adecuados a las posibilidades e intereses para que el aprendizaje sea significativo.

Recordar que los contenidos no son un fin en sí mismos sino un medio para desarrollar las capacidades de los alumnos, por lo que éstos han de ser funcionales para el alumno, como para permitirle aprender por sí mismo.

Cuando hablamos de sujetos con N.E.E. estamos haciendo hincapié en la idea de que el sistema educativo debe poner los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de estos niños, sean estas las que sean, no se debe de limitar a considerar el origen del problema del niño, sino que se debe analizar en un contexto más amplio de interacción del niño con la institución escolar.

Es evidente que si hay un niño con N.E.E., hay un profesor con una dificultad de enseñanza. Ambas situaciones significan de que requerimos profundizar en el análisis de los programas de estudio y en las características de los alumnos a nuestra responsabilidad.

El proceso de toma de decisiones para la elaboración de las adecuaciones curriculares debe tener en cuenta tres tipos de información a) las necesidades educativas especiales de los alumnos, b) los planes y programas de estudio y c) las características de la escuela. Este enfoque de intervención pone de relieve que no es el niño el criterio único que debe tenerse en cuenta para realizarlas, sino que es necesario considerar el equilibrio entre las necesidades del alumno y la capacidad de la escuela de dar respuesta a estas necesidades.

Para programar las adecuaciones curriculares necesitamos conocer del alumno no tanto la clasificación de su déficit, cuanto a esto significa desde el punto de vista de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, así podemos encontrar con que los alumnos que presentan problemas diferentes necesitan en ciertos momentos la misma respuesta educativa. Esto es lo que lleva a proponer un programa de trabajo no individual, sino de grupo.

Con la descripción hecha hasta el momento, puedo decir que el diseño y desarrollo del proyecto curricular si fueron pertinentes, ya que los alumnos tuvieron avances significativos importantes, en general lograron tener más confianza y seguridad en sí mismos, elevaron su autoestima, desarrollaron habilidades y actitudes, que les permitieron tener un pronóstico favorable tanto en la institución como en su ámbito familiar.

Con éste proyecto curricular, se dio una respuesta educativa pertinente, ya que se pudo equilibrar la prescripción de los contenidos educativos establecidos en la curricula básica con las necesidades educativas que presentaba los alumnos, favoreciendo así, su integración familiar, escolar y laboral.

Como psicóloga pude favorecer el proceso de integración de los alumnos, diseñando y desarrollando el presente proyecto curricular.

Cumpliendo así con los postulados de la Ley General de educación: a) que sea para todos, b) que atienda a la diversidad y c) que respete la individualidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

REFERENCIAS

Ábalo, V. y Bastida, F. (1999) **Adaptaciones curriculares: teoría y práctica**. España: Escuela Española.

Adame, Ch. (1998) La integración educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica. En: Z. Jacobo, . & M. Villa. (comps.) **Sujeto, educación especial e integración**. (75-83). Red nacional de investigadores y participantes sobre la investigación educativa. México: UNAM, campus Iztacala.

Álvarez A. (1997) Ensayo sobre algunos aspectos conceptuales en torno a la discapacidad, las necesidades educativas especiales y la integración educativa. En SEIEM, 1998. **Guía técnica operativa USAER**. México: SEIEM

Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M., Planas, M., Rosell, M., Seguer, M. & Vilella, M. (1993). **Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico**. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Benedito, G. (1983) Rol del psicólogo: rol asignado y rol posible. En: N. Braunstein., M. Pasternac., G. Benedito & F. Saal (Eds.) **Psicología, ideología y ciencia**. (403-419). México: Siglo XXI.

Braunstein, N. (1983) Qué entienden los psicólogos por psicología. En: N. Braunstein., M. Pasternac., G. Benedito & F. Saal (Eds.) **Psicología, ideología y ciencia**. (21-42). México: Siglo XXI.

Braunstein, N. (1983) Análisis del encargo social en cada rama de la psicología; la psicología social. En: N. Braunstein., M. Pasternac., G. Benedito & F. Saal (Eds.) **Psicología, ideología y ciencia**. (361-385). México: Siglo XXI.

Brown, L. (1989) Criterios de funcionalidad. En *Antología de educación especial*. (186-189). MÉXICO: SEP-SENTE.

Cardenas, T. (1997) **Desarrollo del psicólogo en el campo de la psicología educativa a nivel preescolar**. Tesina de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx: UNAM.

Coll, C. (1986) Un marco psicológico para el currículum escolar. En: SEIEM-Departamento de Educación Especial en el Estado de México. **Sustento Técnico, Operativo y Administrativo para la Reorganización de los Servicios de Educación Especial: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular**. (57-60). México: SEIEM

Coll, C. (1992) **Psicología y currículum**. México: Paidós 1ª. Reimpresión.

Cruz R. & Cruz G. (1998) La discapacidad versus la integración educativa. En: Z. Jacobo & M. Villa. (comps.) **Sujeto, educación especial e integración**. (153-165). Red nacional de investigadores y participantes sobre la investigación educativa. México: UNAM, campus Iztacala.

García C., Escalante, H., Escandón M., Fernández T., Mustri D & Puga V. (2000). **La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias**. SEP. Subsecretaría de educación básica normal. Dirección general de investigación educativa. Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España.

Gibson, J.T. (1985) **Psicología educativa**. (Ps. 19-21, 341-363). Traducción Jorge Brash. México: Trillas.

Gimeno, S. (1999) **El currículum una reflexión sobre la práctica**. (240). Madrid: Morata.

Gine, C y Ruiz, R. (1995) Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo. En: SEP. 2000. **Programa Nacional de Educación Permanente**. 187-190 México: SEP.

Guajardo, E. (1993) La educación especial en México, en el marco de la educación básica. La integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, **En el 6º Encuentro Iberoamérica (conferencia)**, México: DEE.

Guajardo, E. (1996) La atención a las necesidades educativas especiales en el programa de desarrollo educativo 1995-2000; con consenso social y laboral necesario; **En el 1er. foro de educación especial, análisis y perspectivas, (conferencia) México:DEE.**

Guajardo, E. (1998) Reorientación de la educación especial en México 1993-1998. **Seminario taller regional sobre la gestación del cambio en el área de necesidades educativas especiales, análisis, perspectivas (conferencia) México: DEE.**

Guajardo, E. (1998) **Proyecto general de educación especial en México fase II.** México. DEE.

López, M. (1996) De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura., ps. 40-51. En: M. López & J. Guerrero (comps.). **Lecturas sobre integración escolar y social.** Barceñpna-Buenos Aires-México: Paidós.

Molina, M. y Hernández, P. (1997) Breve historia de la educación especial en México, en, **Revista de la escuela y del maestro; Básica, integración de niños con necesidades educativas especiales 1997, (16), 54-61.** México: SNTE

Pugdellivol, I. (1996) **Programación de aula y adecuación curricular, el tratamiento de la diversidad.** Barcelona: Grao.

Sabate, J., Martín, L. & Otero, P. (1995) **La adaptación del currículum en los centros de educación especial.** (comps.) Enric Bolea. Universidad de Barcelona: Centro de Desarrollo Curricular, MEC.

SEP-DEE. (1994) Cuadernos de integración educativa. núm. 1. **Proyecto general para la educación especial en México.** México: SEP-DEE.

SEP-DEE. (1994) Cuadernos de integración educativa. núm.2. **Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación.** México: SEP-DEE.

SEP-DEE. (1994) Cuadernos de integración educativa. núm.3. **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales.** México: SEP-DEE.

SEP-DEE. (1994) Cuadernos de integración educativa. núm.4. **Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).** México: SEP-DEE.

SEP (1994). **Plan y programas de estudio 1993: Educación básica primaria.** México: SEP.

SEP. (1994) **Avances programáticos por grados y asignaturas.** México: SEP.

SEP.(1996) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: SEP.

SEIEM-DEE (1997) **El papel de la gestión escolar en el proceso de reorientación de la educación especial** (antología, curso taller). México: SEIEM-DEE.

SEIEM-DEE (1998) **Guía técnica. Centro de Atención Múltiple.** México:SEIEM.

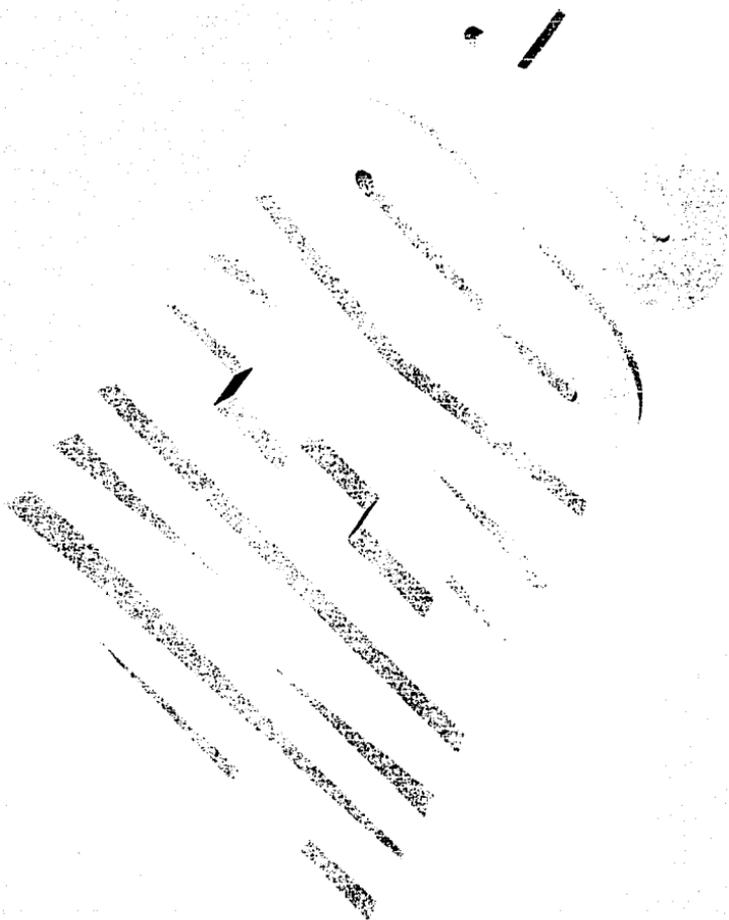
SEP (2000) **Antología de educación especial: (evaluación del factor preparación profesional).** México: SEP-SNTE.

SEP (2000) **Curso nacional de integración educativa: lecturas. Programa nacional de actualización permanente.** México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica Normal, Dirección General de Materiales y Métodos educativos.

Torres, Blanca (2000) **La integración educativa... un acto de ¿ justicia , igualdad o equidad?. Comunidad, ISSEMYM, 2000, (136) P. 3.** México: ISSEMYM

Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala (2001). **Manual de titulación: carrera de psicología.** México: UNAM-FES-Iztacala.

UNESCO. MEC. (1994) **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad.** Salamanca-España.



ANEXO No. 1
ANÁLISIS DE TAREAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL:	CAM-11	TAREAS:	Conocimiento del taller de experiencias básicas de aprendizaje.
ENTIDAD O COORDINACIÓN:	Cuautlan trealti	DESCRIPCIÓN:	Los alumnos conocerán las áreas del salón hogar e identificarán los muebles, aparatos, instrumentos y materiales que lo conforman, participando en el arreglo y ambientación del mismo.
TALLER DE:	Experiencias básicas de aprendizaje		
GRADOS:	5° y 6° No. DE ALUMNOS: 10		
TIEMPO SEMANAL DE TRABAJO:	20 horas		
PERIODO DE PERMANENCIA EN EL TALLER:	1 hora-días		

CONDICIONES AMBIENTALES: En el horario matutino de 8 a 12, en el salón adaptado como casa, con luz del día y eléctrica. Sanitario dentro del salón. Friso con el menú diario semanal y las actividades que se realizan diariamente.

MATERIALES: En la cocina (despensa para su desayuno diario semanal) En el tocador (cremas, peines, desodorantes, gel), en el sanitario (toalla, cepillos dentales, pasta, papel higiénico), caja para boleado de zapatos (grasa, cepillo, brocha, francla), en el área gráfico plástica (libros, cuadernos, crayolas, pinturas, tijeras, punzones, bajo alfombra, globos, confeti, aros, agujetas, agujas, plastilina, pastas material de reciclado etc.

MAQUINAS Y HERRAMIENTAS: Estufa, fregadero de trastes, escurridor, licuadora, exprimidor de cítricos, plancha, burro para planchar, tablas para picar y cortar, cuchillos, trastes de cocina, trapos de cocina, escoba trapeador, cubetas y tinas.

CONOCIMIENTOS GENERALES: Los alumnos aprenderán a desarrollar habilidades y destrezas y experiencias básicas de aprendizaje, concernientes a su vida cotidiana y encauzadas al área ocupacional.

HABILIDADES Y DESTREZAS: Preparar alimentos sencillos; Pelar, picar, cortar (lavar, enjuagar, secar y acomodar trastes) barrer, trapear, limpiar, poner la mesa, bolear zapatos, lavar tenis, cambiarse de ropa, peinarse, cepillarse los dientes, preparar jugos, licuados y agua de fruta, encender la estufa, participar en proyectos de temas que sean de su interés.

RIESGOS: Gas, estufa, aparatos eléctricos, instrumentos punzo-cortantes (los cuales siempre estarán bajo supervisión continua.

NORMAS DE SEGURIDAD: Poner atención, seguir indicaciones, ejecutar ordenes respetar el turno.

HÁBITOS A DESARROLLAR: Hábitos de limpieza, higiene y arreglo personal, limpieza y orden en el área de trabajo.

ACTITUDES: Cooperación con el grupo, respeto de normas, responsabilidad, adaptación a la institución, constancia en las actividades, calidad en el trabajo, aseo y orden.

ANEXO NO. 2

PROYECTO CURRICULAR DE 1er. GRADO C.A.M. No. 13

PROPÓSITO GENERAL

Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. desarrollar la capacidad para expresarse y recuperar e interpretar los mensajes a los que tiene acceso mediante mecanismos convencionales.

Favorecer el diálogo y la comunicación a través de juegos y convivencias sociales.
Generar en los alumnos la confianza necesaria para que se expresen de acuerdo a sus posibilidades.

ASIGNATURA: ESPAÑOL 1er. GRADO

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLÓGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
LENGUA HABLADA	Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión.				
	Predicción de secuencias en el contenido de textos.	Favorecer el diálogo y la comunicación entre alumnos, a través del juego y convivencias sociales.	<p>Se parte de la concepción constructivista del aprendizaje, en la cual el alumno construye su conocimiento, el maestro como guía diseña situaciones didácticas propicias para facilitar ese proceso de construcción.</p> <p>Se toma como parámetro de referencia el currículum en sus diferentes niveles de concreción.</p> <p>Tomando como punto de partida las N.E.E. de los 10 alumnos atendidos:</p>	<p>Las adecuaciones en el aula y organización del mobiliario: estufa de gas, fregadero, aparatos electrodomésticos (licuadora, exprimidor de cítricos, sartén eléctrico, plancha), burro para planchar, trastes, cuchillos, tablas para picar, finas para lavar trastes, escurridor de trastes, trapos y jergas para limpiar, escoba, recogedor de basura, jalador para trapear, tocador (peines, cepillos, cremas, desodorantes, perfumes, gel,), sanitario (toalla, cepillos dentales, pasta, papel</p>	<p>Observación continua y directa de actividades cotidianas. Participación, seguimiento de indicaciones. Habilidades. Destrezas. Actitudes Adaptación a la institución, atención y concentración, resistencia a la fatiga, constancia, calidad, velocidad, responsabilidad, aseo, orden y cooperación con el grupo.</p>

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLOGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
				higiénico, toallas sanitarias.	
	Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones.	Conversación sobre temas libres.	se diseñó un proyecto curricular de aula con la modalidad de unidades didácticas y el enfoque globalizador, dando prioridad a la elección de contenidos actitudinales, procedimentales y sociales sin eliminar los conceptuales. Todos ellos tendientes a favorecer los pilares de la educación:	Caja para boleado de zapatos, grasa, brillo, cera líquida, cepillo, franela.	Evolución del proceso en comparación consigo mismo.
	Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.	Narración individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos.	aprender a ser, aprender a hacer, aprender a compartir y aprender a conocer.	Área gráfico-plástica: libros, cuadernos, revistas, crayolas, pintura digital, pinceles, resistól, tijeras, agujas, estambre, cuentas para ensartar, áros, ábacos, material de ensamble, semillas diversas, plastilina, confeti, globos, material de reciclaje.	La evaluación se registró en la carpeta del alumno, mediante los informes de evolución en tres momentos: evaluación inicial, evaluación, formativa y evaluación final.
		Descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos.	Por las implicaciones de sus N.E.E. y para respetar su estilo y ritmo de aprendizaje, se requirió de hacer una adecuación de aula, arreglándola como si fuera una casa para	Área de dramatización: mudas de ropa, mascararas, disfraces, giñoles, prendas de vestir variadas. Salidas a comunidad.	También se registro en la boleta del alumno. Actividades conforme estable el acuerdo No. 200.

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLÓGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
			propiciar el desarrollo de habilidades de autocuidado e independencia personal;		
		Juegos con descripciones para adivinar de que o quién se trata.	En esta aula-casa se diseñan actividades como: preparación de alimentos, hábitos de limpieza y arreglo personal, orden de aula, actividades plásticas, juegos de mesa y biblioteca.		
		Expresión de opiniones en reuniones de grupo.	Se utilizan como recursos didácticos la elaboración de frisos con el menú diario semanal y la visualización de imágenes que presentan la secuenciación de actividades que se realizan o se van a realizar		
		Participación en juegos que requieren dar y comprender órdenes.	las actividades rutinarias (preparación de alimentos, limpieza y arreglo personal, etc.) o viceversa a partir de la organización y secuenciación de los contenidos de las asignaturas se contextualizaba y diseñaba la actividad.		
LENGUA ESCRITA	Lectura en voz alta de textos elaborados por	Interpretación de ilustraciones.			

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLOGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	los alumnos y de materiales impresos.				
	Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.	Localización de palabras conocidas en textos.			
		Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro.			
		Exploración libre de diversos materiales escritos. Ilustración de textos.			
RECREACIÓN LITERARIA	Atención y seguimiento en la audición de textos.	Elaboración de dibujos alusivos a los textos escuchados.			
	Participación en lecturas realizadas por el maestro.	Lectura comentada de textos ilustrados .			
	Cuidado en el manejo de los libros.	Escenificación de cuentos utilizando títeres y máscaras elaboradas por los niños.			
		Participación en juegos, rondas y			
REFLEXION SOBRE LA LENGUA	Ampliación del vocabulario a partir de la elaboración de campos semánticos.* (este eje se sustituye por el de 3er. grado.)	Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes.			

ANEXO NO. 3
ASIGNATURA: MATEMÁTICAS 1er. GRADO

PROYECTO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS 1er. GRADO.

PROPÓSITO: BRINDAR SITUACIONES EN LAS QUE LOS NIÑOS UTILICEN LOS CONOCIMIENTOS QUE YA TIENEN PARA RESOLVER CIERTOS PROBLEMAS Y QUE, A PARTIR DE SUS SITUACIONES INICIALES, COMPAREN SUS RESULTADOS Y SUS FORMAS DE SOLUCIÓN PARA HACERLOS EVOLUCIONAR HACIA PROCEDIMIENTOS Y CONCEPTUALIZACIONES PROPIAS DE LAS MATEMÁTICAS.

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLÓGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
LOS NÚMEROS SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES	Los números del 1 al 10. Conteos. Planteamiento y resolución de problemas sencillos de suma y resta mediante diversos procedimientos, utilizando material concreto.	Partir de experiencias concretas. La construcción del conocimiento se da a través del diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista.	En la construcción de los conocimientos matemáticos, los niños parten de experiencias concretas. Paulatinamente, y a medida que van haciendo abstracciones, pueden prescindir de los conocimientos físicos. La organización por ejes permite que la enseñanza incorpore de manera estructurada no sólo contenidos matemáticos, sino el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas.	Las adecuaciones en el aula y organización del mobiliario: estufa de gas, fregadero, aparatos electrodomésticos (licuadora, exprimidor de cítricos, sartén eléctrico, plancha), burro para planchar, trastes, cuchillos, tablas para picar, tinas para lavar trastes, escurridor de trastes, trapos y jergas para limpiar, escoba, recogedor de basura, jalador para trapear. Tocador (peines, cepillos, cremas, desodorantes, perfumes, gel,), sanitario (toalla, cepillos dentales, pasta, papel higiénico, toallas Sanitarias. Caja para boleado de	Observación continua y directa de actividades cotidianas. Participación, seguimiento de indicaciones. Habilidades. Destrezas. Actitudes Adaptación a la institución, intereses, atención y concentración, resistencia a la fatiga, constancia, calidad, velocidad, responsabilidad, aseo, orden y cooperación con el grupo. Evolución del proceso en comparación
MEDICION	comparación de	Diseñar actividades		zapatos, grasa,	consigo mismo.

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLÓGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	longitudes, de forma directa y utilizando un intermediario y en forma concreta	que promuevan la construcción de conceptos a partir de experiencias concretas en la interacción con otros.		brillo, cera líquida, cepillo, franela.	
	Medición de longitudes utilizando unidades de medida arbitrarias	Brindar situaciones en las que los niños entren en conflicto y los lleve a la confrontación de conocimientos con que cuentan, comparando los resultados y las formas de solución, llevándolos a conceptualizaciones más complejas tendientes a la convencionalidad.	Para esta asignatura se aplican los mismos criterios de organización (adaptaciones significativas en el aula y mobiliario) que en la asignatura de español articulándola con las demás asignaturas con el enfoque globalizador.	Área gráfico-plástica: libros, cuadernos, revistas, crayolas, pintura digital, pinceles, resistól, tijeras, agujas, estambre, punzones, cuentas para ensartar, áros, ábacos, material de ensamble, semillas diversas, plastilina, confeti, globos, material de reciclaje. Área de dramatización: mudas de ropa, mascarás, disfraces, giñoles, prendas de vestir variadas. Grabadora, casetes, audiovisuales. salidas a comunidad.	La evaluación se registró en la carpeta del alumno, mediante los informes de evolución en tres momentos: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación final. También se registro en la boleta del alumno
	Comparación directa de la capacidad de recipientes.	Utilizar diversas estrategias en la resolución de problemas diversos.			bimestralmente conforme establece el acuerdo No. 200.
	Medición de la capacidad y el peso de objetos utilizando unidades de medida arbitrarias.	Fomentar la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.			
	Uso de los términos: antes y después, ayer, hoy y mañana, asociados a actividades	Los conceptos se construyen a través de acciones directas sobre los objetos y mediante la reflexión sobre			

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLOGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	cotidianas. Actividades que se realizan en una semana.	esas acciones.			
GEOMETRIA	Ubicación del alumno en relación con su entorno.semana. Uso de las expresiones: arriba, abajo, adelante, atrás.	Analizar y seleccionar información planteada a través de textos, imágenes u otros medios es la primera tarea para resolver un problema, por lo que se proponen contenidos que tiendan a desarrollar la capacidad para tratar la información.			
	Representación de objetos del entorno, mediante diversos procedimientos.				
	Clasificación de objetos o cuerpos bajo distintos criterios.				
	Construcción de algunos cuerpos mediante diversos procedimientos (plastilina, popotes u otros.)				
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	Planteamiento y resolución de problemas sencillos que requieran recolección, registro y organización de información, utilizando pictogramas.				
	Resolución de				

EJE TEMÁTICO	CONTENIDOS	CRITERIOS METODOLÓGICOS	CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN	MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
	problemas sencillos que puedan responderse a partir de una ilustración.				

ANEXO No. 4
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE No. 13 CUAUTITLÁN IZCALLI
UNIDAD DIDÁCTICA

PROFESORA: Evelia Chávez Alejandre.

GRADO: 5º y 6º primaria

GRUPO: Taller de Experiencias Básicas de Aprendizaje.

Fecha: septiembre-octubre 2001

Nombre de la Unidad: fiestas patrias y venta de alimentos

Hoja 1 de 9

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
MATEMÁTICAS	BUSQUE EN ILUSTRACIONES Y EN TABLAS ELABORADAS POR LOS PROPIOS ALUMNOS, LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA RESOLVER PROBLEMAS, RESPONDER Y PLANTEAR PREGUNTAS	BUSQUEDA DE INFORMACIÓN CONTENIDA EN UNA ILUSTRACIÓN PARA RESOLVER DIVERSOS PROBLEMAS PLANTEADOS ORALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> -IDENTIFICAR FRUTAS, VERDURAS Y DIFERENTES INGREDIENTES QUE SE UTILIZARÁN EN LA PREPARACIÓN DE ALIMENTOS. -SELECCIONAR LOS INGREDIENTES LLEVANDO UNA SECUENCIA LÓGICA EN LA PREPARACIÓN DE LOS ALIMENTOS. -IDENTIFIQUE EN ILUSTRACIONES (FRISO O TABLA DE ILUSTRACIONES CON EL MENÚ SEMANAL) EL ALIMENTO QUE SE PREPARARA AL DÍA SIGUIENTE. -ELABORAR UN FRISO CON EL MENÚ DE LA SEMANA CON ILUSTRACIONES DE TODOS LOS INGREDIENTES PARA CADA ALIMENTO. 	<ul style="list-style-type: none"> -FRISO CON EL MENÚ SEMANAL EN FORMA ILUSTRADA CON IMÁGENES -ENVOLTURAS DE DIVERSOS PRODUCTOS -PROPAGANDA DE LOS CENTROS COMERCIALES LIBROS, REVISTAS, CARTULINAS.

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
MATEMÁTICAS	<p>RESUELVA PROBLEMAS SENCILLOS PLANTEADOS ORAL Ó GRÁFICAMENTE CON DIVERSOS PROCEDIMIENTOS.</p> <p>COMPARE DIRECTAMENTE EL PESO DE DIVERSOS PRODUCTOS CON RECIPIENTES.</p>	<p>RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN EN TABLAS</p> <p>COMPARACIÓN DIRECTA DE LA CAPACIDAD DE ALGUNOS RECIPIENTES Y EXPRESIÓN ORAL DEL RESULTADO.</p>	<p>MARCAR EN UNA TABLA QUE CONTIENE ILUSTRACIONES DE DIVERSOS ALIMENTOS QUE ESTÁN A LA VENTA, EL QUE ELIJA EL COMPRADOR.</p> <p>-POSTERIORMENTE, CON EL APOYO DEL ADULTO CONTAR CUÁNTOS PRODUCTOS SE VAN A PREPARAR DE CADA VARIEDAD EN FORMA ORAL Y QUE NO FACEN DE DIEZ.</p> <p>-PRACTICAR EL PESO Y MEDIDA DE ALGUNOS INGREDIENTES PARA PREPARAR ALIMENTOS, CON EL APOYO DE RECIPIENTES DE DIFERENTES MEDIDAS (TRANSVASAR AZÚCAR, HARINA, LECHE, ACEITE, ETC. EN RECIPIENTES.)</p>	<p>TUERAS, CRAYOLAS, RESISTOL.</p> <p>TABLA QUE CONTIENE EL MENÚ SEMANAL. (PICTOGRAMA)</p> <p>TASAS DE CAPACIDAD DE 1/4, 1/2 Y DE 1 LITRO DIVERSOS INGREDIENTES</p>

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
MATEMÁTICAS	REALICE ACTIVIDADES QUE FAVOREZCAN EL DESARROLLO DE LA UBICACIÓN DEL ALUMNO EN EL ESPACIO Y EN EL TIEMPO.	EXPRESIÓN ORAL DE LA UBICACIÓN ESPACIAL DE OBJETOS, UTILIZANDO LOS TÉRMINOS (ARRIBA, ABAJO, ADELANTE, ATRÁS)	<p>-EMPAQUETAR VERDURAS EN PLATOS DE DISTINTAS MEDIDAS (CHICO, MEDIANO Y GRANDE) APOYADO POR EL ADULTO.</p> <p>-PREPARAR Y TRANSVASAR JUGOS DE DISTINTOS TAMAÑOS: CHICO, MEDIANO Y GRANDE.</p> <p>-PARTICIPE EN EL JUEGO DEL CALENTAMIENTO PARA EJERCITAR LA UBICACIÓN (ARRIBA-ABAJO)</p> <p>-JUEGO DE PELOTA PARA REAFIRMAR LOS CONCEPTOS.</p> <p>-PARTICIPAR EN EL ARREGLO Y ACOMODO DE LOS DIFERENTES UTENSILIOS Y APARATOS DEL TALLER.</p> <p>-RESOLVER EJERCICIOS PARA ORDE</p>	<p>EN ESPECIAL:</p> <p>-VERDURAS PICADAS POR ELLOS MISMOS, PLATOS DE UNICEL DE DIFERENTES MEDIDAS, BOLSAS DE PLÁSTICO Y ENGRAPADORA</p> <p>-CASES CON LA MELODÍA, PELOTA</p> <p>-TODOS LOS MATERIALES Y APARATOS CONTENIDOS EN EL PROPIO TALLER DE</p>

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
<p style="text-align: center;">MATEMÁTICAS</p> <p style="text-align: center;">ESPAÑOL</p>	<p>UTILICE LOS RECURSOS CON QUE CUENTA (PERCEPCIÓN VISUAL, CORRESPONDENCIA UNO A UNO, CONTEO ORAL) PARA COMPARAR COLECCIONES HASTA DE DIEZ OBJETOS</p> <p>IDENTIFIQUE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS Y LOS RECONOZCA COMO UNA FORMA DE COMUNICACIÓN</p>	<p>USO DE LA CORRESPONDENCIA UNO A UNO O DEL CONTEO ORAL PARA REPARTIR, COMPARAR E IGUALAR COLECCIONES.</p> <p>PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE UN RECETARIO (ÁLBUM CON ILUSTRACIONES)</p>	<p>NAR LOS MATERIALES EN EL LUGAR INDICADO CON IGUALACIÓN A LA MUESTRA.</p> <p>-IDENTIFICAR EL NÚMERO DE PARTICIPANTES QUE VAN A COMER. -COLOCAR LOS PLATOS Y CUCHARAS. -COLOCAR LAS SILLAS Y SERVILLETAS. CON LAS ESTRATEGIAS QUE CADA ALUMNO CONSIDERE (CORRESPONDENCIA UNO A UNO, ANTICIPACION, IGUALACIÓN, ETC.)</p> <p>ELABORACIÓN DE UN RECETARIO PARA PREPARAR COMIDA TRADICIONAL DE LAS FIESTAS PATRIAS MEXICANAS. (PREPARACIÓN DE PAMBALOS)</p>	<p>UTENSILIOS DE COCINA, TRASTE, APARATOS ELECTRICOS, MUEBLES, MATERIALES DEL RINCON DE BELLEZA, MATERIALES DEL SANITARIO, ÚTILES ESCOLARES.</p> <p>-TODOS LOS MATERIALES QUE SE REQUIEREN PARA PRACTICAR LA TOMA DE SUS ALIMENTOS -ILUSTRACIONES CON IMÁGENES DE</p>

Nombre de la Unidad: fiestas patrias y venta de alimentos

Hoja 5 de 9

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
ESPAÑOL	DESARROLLE LA CAPACIDAD PARA EXPRESAR IDEAS Y COMENTARIOS PROPIOS.	NARRACIÓN ORAL Y ESCRITA DE VIVENCIAS.	EXPONER TEMAS ALUSIVOS A LAS FIESTAS PATRIAS.	ALIMENTOS, HOJAS BLANCAS Y BROCHES. -RECORDIS. REVISTAS. MONOGRAFÍAS. ALUSIVOS A LAS FIESTAS PATRIAS
ESPAÑOL	MUESTRE CUIDADO EN EL MANEJO DE LOS LIBROS.	EXPLORACIÓN LIBRE DE LOS MATERIALES DE LA BIBLIOTECA Y DEL SALÓN.	BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN ALUSIVA A LAS FIESTAS PATRIAS.	-LIBROS, BIBLIOTECA. INFORMACIÓN ORAL.
EDUCACIÓN CÍVICA	RECONOZCA QUE LA DISTRIBUCIÓN DE TAREAS Y RESPONSABILIDADES, LA COMUNICACIÓN Y EL DIÁLOGO ENTRE LOS MIEMBROS DE LA	DISTRIBUCIÓN DE TAREAS Y RESPONSABILIDADES.	TOMAR ACUERDOS PARA FESTEJAR EL ROL DE LAS ACTIVIDADES (LAVAR, PELAR, PICAR, SERVIR, PREPARAR, DISTRIBUIR Y VENDER LOS ALIMENTOS). LIMPIAR EL TALLER Y LAVAR LOS UTENSILIOS.	FRISO O PICTOGRAMA CON FOTOGRAFÍAS DE LOS PROPIOS NIÑOS REALIZANDO LAS DISTINTAS ACTIVIDADES.

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
CIENCIAS NATURALES	<p>ESCUELA, SON NECESARIOS, PARA LOGRAR UN AMBIENTE DE RESPETO Y COLABORACIÓN.</p> <p>APRECIE LA IMPORTANCIA DEL CUIDADO Y ASEO DE SU CUERPO PARA LA CONSERVACIÓN DE LA SALUD Y EL BIENESTAR FÍSICO Y PRACTIQUE HÁBITOS ADECUADOS DE HIGIENE Y ALIMENTACIÓN.</p>	IDENTIFICACIÓN DE LOS CUIDADOS QUE REQUIERE EL CUERPO: ASEO, ALIMENTACIÓN, EJERCICIO Y DESCANSO.	<p>REALIZAR ACTIVIDADES DE CUIDADO Y ARREGLO PERSONAL.</p> <p>-PRACTICAR HÁBITOS EN LA MESA AL INGERIR SUS ALIMENTOS.</p> <p>-CON EL APOYO DE ILUSTRACIONES ELEGIR LOS ALIMENTOS SALUDABLES, FORMAR UN COLAGE, ACERCA DE LOS ALIMENTOS NUTRITIVOS.</p>	<p>OBJETOS DE ARREGLO E HIGIENE PERSONAL (RINCÓN DE BELLEZA), CAJA DE BOLEADO DE ZAPATOS.</p> <p>-ILUSTRACIONES ALI SIVAS, LIBROS, REVISTAS.</p>

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
CIENCIAS NATURALES	RECONOZCA ALGUNOS PROBLEMAS AMBIENTALES DE LA CIUDAD Y PROPONGA MEDIDAS PARA SOLUCIONARLOS.	<p>CONOCIMIENTO Y DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA EMPLEADA PARA ELABORACIÓN DE ALGÚN PRODUCTO O ALIMENTO.</p> <p>IDENTIFICACIÓN DE ALGUNOS PROBLEMAS AMBIENTALES.</p> <p>EJEMPLOS DE CAMBIOS EN EL PAISAJE.</p>	<p>-PONER EN PRACTICA HÁBITOS DE HIGIENE PARA PREPARAR ALIMENTOS COMO: LAVAR LAS FRUTAS Y VERDURAS, MANTENER LIMPIO EL LUGAR DE TRABAJO, LAVAR LOS UTENSILIOS QUE SE EMPLEAN.</p> <p>-COMENTAR LOS POSIBLES DAÑOS QUE LLEVAN EL NO PRACTICAR LAS MEDIDAS DE HIGIENE.</p> <p>-IDENTIFICAR LA CLASIFICACIÓN DE BASURA ORGÁNICA E INORGÁNICA</p> <p>-DEPOSITAR LA BASURA ORGÁNICA EN LA COMPOSTA DE LA ESCUELA Y LA INORGÁNICA EN LOS DEPOSITOS CORRESPONDIENTES.</p> <p>-ELABORAR UN DOMINÓ DE HÁBITOS DE HIGIENE Y OTRO DE ALIMENTOS SANOS.</p>	<p>ENVOLTURAS DE ALIMENTOS (CHATARRA Y SANOS)</p> <p>-ROTA FOLIO CON ILUSTRACIONES SECUENCIADAS PARA PRACTICAR LOS HÁBITOS</p> <p>-ILUSTRACIONES, TARJETAS CON BASURA DE LOS DOS TIPOS, BASURA EN ESPECIE, BOTES DE BASURA Y COMPOSTA REAL CONCRETA</p>

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
HISTORIA	DESARROLLAR LA ADQUISICIÓN DE VALORES ÉTICOS, PERSONALES Y DE CONVIVENCIA SOCIAL Y LA AFIRMACIÓN CONCIENTE Y MADURA DE LA IDENTIDAD NACIONAL.	FIESTAS Y COSTUMBRES MEXICANAS	<p>BUSCAR ILUSTRACIONES ALUSIVAS A LAS FIESTAS PATRIAS.</p> <p>-COMENTARIOS ORALES DE ILUSTRACIONES ALUSIVAS A LAS FIESTAS PATRIAS.</p> <p>-ILUMINAR Y RECORTAR ILUSTRACIONES (BANDERA, CAMPANA, COMIDA TRADICIONAL MEXICANA.</p>	<p>-BIBLIOTECA, LIBROS, REVISTAS, MONOGRAFÍAS.</p> <p>-COMENTARIOS Y OPINIONES DE LOS NIÑOS</p> <p>-COLORES, TIJERAS, RESISTOL.</p> <p>ILUSTRACIONES</p> <p>CEREMONIA CÍVICA DE LA BATALLA DE LOS NIÑOS HEROES.</p>
CIVISMO	RECONOZCA LAS TRADICIONES, LAS COSTUMBRES Y SÍMBOLOS PATRIOS COMO ELEMENTOS QUE NOS IDENTIFICAN A LOS MEXICANOS.	IDENTIFICACIÓN DE LOS SÍMBOLOS PATRIOS.	<p>COLOREAR E ILUSTRAR LOS SÍMBOLOS PATRIOS.</p> <p>CANTAR EL HIMNO NACIONAL.</p>	

ASIGNATURA	PROPÓSITO	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	APOYOS DIDÁCTICOS
CIVISMO	PARTICIPE EN CONMEMORACIONES CÍVICAS.	CEREMONIA CÍVICA POR LA LUCHA DE INDEPENDENCIA. CELEBRACIÓN DE FIESTAS TRADICIONALES	ELABORAR UNA CORNETA DE CARTÓN, Y UNA BANDERA. -PARTICIPAR EN LA KERMÉS DE LA MAÑANITA MEXICANA ORGANIZADA POR LA ESCUELA	CARTÓN, PAPEL LUSTRE, KERMÉS, VESTIMENTA TÍPICA

ANEXO No. 5

	PASOS SECUENCIADOS		LAVAR FRUTAS Y VERDURAS	PELAR FRUTAS Y VERDURAS	PICAR Y CORTAR FRUTAS, VERDURAS Y EMBUTIDOS	LAVAR, ENJUAGAR, SECAR Y ACOMODAR TRASTES	LIMPIAR Y PONER LA MESA	BARRER Y TRAPEAR	ENCENDER ESTUFA	GUIJAR FRENTE A ESTUFA	PREPARAR JUGO	PREPARAR LICUADO Y AGUA	TENDER CAMA	ASEO PERSONAL MANOS, CARA, DIENTES	PEINARSE CAMBIARSE	BOLEAR ZAPATOS	LAVAR TENIS	PLANCHIAR
1. -	Delia	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	MB	MB	B	B	B	B
2. -	Gabriela	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
3. -	Jorge	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
4. -	José A.	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B
5. -	Rosalía	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB	B	B
6. -	Andrés	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
7. -	Augusto	MB	MB	B	MB	MB	MB	B	B	B	B	MB	B	B	MB	MB	MB	B
8. -	Jaime	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
9. -	Martin	B	B	S	B	B	B	S	S	B	B	B	B	S	B	S	S	S
10. -	Omar	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	B

MB HABILIDAD ADQUIRIDA
 B HABILIDAD EN PROCESO
 S HABILIDAD NO ADQUIRIDA

ANEXO No. 6

	REGISTRO DE ACTITUDES	INTERESES	ATENCIÓN Y CONCENTRACION	COMPRESIÓN DE ORDENES	ADAPTACIÓN A LA INSTITUCIÓN	RESISTENCIA A LA FATIGA	CONSTANCIA	CALIDAD	VELOCIDAD	RESPONSABILIDAD	ASEO	ORDEN	APTITUD	COOPERACIÓN CON EL GRUPO
	NOMINA DE ALUMNOS													
1.-	Delia	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	B	MB	MB	MB	B	MB
2.-	Gabriela	NOV	B	B	B	MB	B	MB	MB	B	MB	B	MB	S
3.-	Jorge	MB	B	MB	MB	B	B	B	MB	MB	B	B	MB	MB
4.-	José A.	MB	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	S
5.-	Rosalía	MB	B	B	MB	B	B	MB	B	MB	MB	B	B	MB
6.-	Andrés	MB	MB	MB	B	B	B	MB	B	B	MB	MB	MB	B
7.-	Augusto	MB	B	B	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	S
8.-	Jaime	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	MB	B
9.-	Martin	B	B	B	S	S	B	B	B	B	B	B	S	B
10.-	Omar	NOV	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB

MB HABILIDAD ADQUIRIDA
 B HABILIDAD EN PROCESO
 S HABILIDAD NO ADQUIRIDA

ANEXO NO. 7

PLANTILLA DE PERSONAL DEL CAM N. 13 Y FUNCIONES

Nº	NOMBRE	FUNCIÓN	FORMACIÓN PROFESIONAL
1	Juliana	Maestra de grupo	Pasante de Lic. en Psicología
2	María	Maestra de grupo	Lic. en Psicología
3	Josefina	Maestra de grupo	Pasante de Pedagogía
4	Gudelia	Maestra de grupo	Pasante de Lic. en Psicología
5	Evelia	Maestra de grupo	Pasante de Lic. en Psicología
6	Fabiola	Maestra de grupo	Pasante de Lic. en Psicología
7	Elizabeth	Maestra de grupo	Pasante de Lic. en Psicología
8	Leticia	Maestra de grupo	Lic. en Deficiencia Mental
9	Liliana	Maestra de grupo	Pasante de Lic. en Psicología
10	Magdalena	Maestra de grupo	Pasante en Pedagogía
11	Elsa	Maestra de grupo	Pasante de Lic. en Psicología
12	Antonio	Maestra de grupo	Prof. en Educación Primaria
13	Lilia	Psicóloga	Lic. en Psicología
14	Evarista	Psicóloga	Lic. en Psicología
15	Beatriz	Maestra de Lenguaje	Lic. en Audición y Lenguaje
16	Silvio	Maestra de Lenguaje	Lic. en Psicología
17	Yolanda	Trabajadora Social	Tec. en Trabajo Social
18	Roberto	Maestro de Educ. Física	Primaria
19	Rosa	Coord. de Talleres	Pasante de Lic. en Psicología
20	Bernardo	Instructor CECADEE	Pasante de Lic. en Psicología
21	Pascual	Instructor CECADEE	Ing. Agronomo
22	Martín	Instructor CECADEE	Ing. Petrolero
23	Barbara	Inst. Taller Escolar	Primaria cursos de cocina
24	Pedro	Inst. Taller Escolar	Secundaria curso electricista
25	Cleotilde	Inst. Taller Escolar	Primaria curso juguetería
26	Antonia	Inst. Taller Escolar	Primaria curso de belleza
27	Marco	Administrador	Pasante en Cont. Pública
28	Fabiola	Secretaría	Tec. en Trabajo Social
29	Benita	Niñera	Primaria
30	Guadalupe	Intendencia	No termino Primaria
31	Juana	Intendencia	No termino Primaria
32	Jose	Velador	Secundaria

La plantilla del personal del CAM N.13, se conforma por 32 personas, de las cuales, 11 tenemos la formación de psicólogos y asumimos las siguientes funciones:

7 psicólogos asumen la función de maestros frente a grupo,

2 psicólogos asumen la función de psicólogos,

1 psicólogo asume la función de coordinador de talleres,

1 psicólogo asume la función de instructor de taller. (anteriormente asumió la función de maestro de lenguaje).