

123



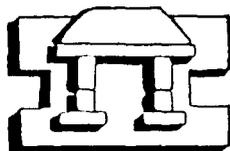
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

"LA FUNCION DEL PSICOLOGO EN EL CENTRO DE
ATENCION PSICOPEDAGOGICA DE EDUCACION
PREESCOLAR"

REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MARTINEZ MORALES ANA PATRICIA

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



IZTACALA

TLALNEPANTLA, ESTADO DE 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.

PAGINACION DISCONTINUA

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: ANA PATRICIA

MARTINEZ MORALES

FECHA: 29/00/102

FIRMA: [Signature]

1988 JUN 10
BIBLIOTECA DE LA UNAM

A MI MAMÁ.

Por haber sido tan importante en mi vida,
por quererme, guiarme, atenderme y sobre todo
por dejarme experimentar mis propios
fracasos y triunfos...
Fue maravilloso contar contigo para todo
y en todo momento hasta que DIOS lo dispuso
Fuiste la mejor amiga y confidente que tuve.
Por eso hoy donde quiera que te encuentres
te doy las Gracias por todo lo que me diste y enseñaste
como ser humano y mujer.

TE EXTRAÑO (+).

A MI PAPÁ

Con cariño me has enseñado a sostenerme en las tempestades,
me ayudas allanándome el camino y siempre
he recibido tu apoyo para superarme,
no te importa si me he equivocado tu me animas a pararme
y recomenzar por eso no hay otra palabra más que decir

GRACIAS PAPÁ.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A MIS HERMANAS.

SANDRA por su apoyo y palabras de aliento para seguir adelante

LETICIA por su paciencia

A MIS HERMANOS

VICTOR Y ALVARO por su comprensión en todo momento.

ANDRÉS por ayudarme a encarar las cosas con alegría y optimismo.

JORGE por el tiempo que me regalo para apoyarme en la edición e impresión del presente trabajo.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A MIS SOBRINOS

**Alvaro, Yareni, AndrésIsaac, Ariadna Monserrat,
Yamel, Gaby, Iván, Marco, Mryfer, Diana, Jorgito,
Dany, Angy, Riqui, Pepito y Anny**

**Aprovechen su tiempo para aprender no lo malgasten
ya que el estudiar nos da una base sólida que puede garantizar
una vida de triunfos.**

LOS QUIERO.

A MI CUÑADO ENRIQUE

Por permitirle a Sandra apoyarme en todo.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A SUSY Mi amiga

**Por caminar con migo y por el tiempo
que me ha dado al escucharme, ayudarme
y aligerando el peso del dolor
haciendo más fácil el camino.**

A MA. ELENA CANO

Por impulsarme a la realización profesional.

A LAS ASESORAS CAROLINA, LUPITA Y JUANITA

**Por sus atinadas observaciones y sugerencias
para la realización del presente trabajo.**

**TESIS CON
MALLA DE ORIGEN**

GRACIAS A DIOS POR TODO LO QUE SOY PORQUE TODO EVENTO, TODA
COSA QUE PASA Y CADA EXPERIENCIA SON LO MEJOR PARA MI. POR ELLO
SEGUIRE APRENDIENDO PORQUE SE QUE EL ESTA A CARGO DE MI VIDA
POR LO QUE ESTOY MÁS AGRADECIDA.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE.

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....	01
I. TEORÍAS DEL DESARROLLO	
1.1 Teoría psicoanalítica.....	10
1.2 Teoría conductista.....	14
1.3 Teoría cognoscitiva (Piaget).....	17
1.4 Teoría zonas de desarrollo próximo (Vigotski).....	25
1.5 Teoría constructivista.....	30
II. INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.	
2.1. Antecedentes.....	36
2.2. La educación preescolar en México.....	41
2.3 Programa de educación preescolar.....	45
2.4 La integración educativa en el nivel preescolar.....	56
III. LOS CENTROS DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.	
3.1 Antecedentes Históricos.....	62
3.2 Estructura.....	67
3.3 Reorientación del Servicio de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.....	86
IV. LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN GUSTAVO A. MADERO.	
4.1 Etapas Operativas.....	96
4.2 Descripción.....	102

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.3	Resultados.....	116
V.	VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA LABOR DEL PSICÓLOGO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (C.A.P.E.) CONSIDERACIONES FINALES.....	121
VI.	CONCLUSIÓN.....	135
	REFERENCIAS.....	138

ANEXOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

R E S U M E N .

En el presente trabajo se da ha conocer qué son los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.), pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, su organización y estructura; los cuales a través del tiempo han modificado el tipo de atención que se brinda a los preescolares, dando respuesta a los cambios del sistema Educativo Nacional como resultado de la Modernización Educativa.

Dichos centros tienen como finalidad, dar apoyo psicológico y pedagógico a los niños y niñas que presentan leves alteraciones en su desarrollo y/o problemas de adaptación al proceso educativo y que asisten a los Jardines de Niños oficiales.

Además se describen y analizan las dos formas de trabajo desempeñadas por el psicólogo del C.A.P.E.P. La primera como parte del área psicopedagógica, en donde su labor consistió en la aplicación de estudios psicológicos y pedagógicos para conocer y clasificar el tipo de alteración o signos de inmadurez de los preescolares enviados al servicio y derivarlos a las diferentes áreas de atención (Estimulación Múltiple, Lenguaje, psicomotricidad, Psicología en diferentes modalidades, Trabajo Social, Área Médica u Ortopedia Dentofacial) así como, dar orientaciones a los padres de familia y/o taller dinámico de orientación a padres de los menores atendidos en dichos centros.

Y la segunda forma de trabajo que se realizó a partir de la reorientación del servicio, en donde a todos los especialistas, independientemente de su perfil profesional (Psicólogo, Terapeuta de Aprendizaje, Lenguaje, Psicomotricidad), se les denominó docentes especialistas y que conformaron el equipo multidisciplinario que integró el módulo no.9, en donde la labor del psicólogo consistió en detectar por medio de la observación directa y el análisis del contexto escolar, las necesidades educativas especiales de los preescolares con o sin discapacidad, durante el ciclo escolar 2000-2001; que por múltiples causas presentaron dificultad para acceder a los aprendizajes propuestos para su grado, así como determinar el tipo de intervención psicopedagógica (aula regular o de apoyo) que requerían y coparticipar con el personal docente, de apoyo y padres de familia; en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichos menores y brindar atención en el aula de apoyo de psicología a los menores de los ocho Jardines de Niños que integraban dicho módulo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

En México, los principios que orientan el trabajo de la Secretaría de Educación Pública, están inscritos en el marco del artículo 3° constitucional, señalándose que la educación debe de ser laica, gratuita y obligatoria y en la Ley General de Educación en donde se menciona, que la educación debe contribuir al desarrollo del individuo; a la transformación social para acrecentarla, transmitir la cultura y los conocimientos, confiándosele el fortalecimiento de los valores éticos y cívicos que garanticen la convivencia armónica y la identidad como nación (Programa de desarrollo educativo 1995-2000).

De ahí que, la dirección de educación preescolar como parte del sistema educativo nacional, es la encargada de dar inicio a la formación escolar de la niñez mexicana y sus propósitos educativos están regulados por el artículo séptimo de la Ley General de Educación, que son congruentes con los principios constitucionales, por lo que, a partir de 1994, se reconoce la importancia de este nivel estableciéndose, que todos los niños asistan por lo menos un año al jardín de niños, antes de ingresar a la escuela primaria ya que este aprendizaje, influye favorablemente en el futuro desempeño escolar y en la formación integral de los individuos.

Por consiguiente, se requiere que la educación preescolar a diferencia de la educación primaria y secundaria, sea más flexible, reconociendo diferentes aproximaciones psicológicas que permitan conocer los procesos evolutivos, sus leyes y principios generales así como aspectos cognitivos, lingüísticos, emocionales y sociales para estimular el desarrollo integral del niño y poder definir los conocimientos y valores que los menores deben de aprender.

De ahí que el Jardín de Niños se conciba como centro educativo, en donde se atiende a niños de 3,4 y 5 años de edad, independientemente de sus características personales y socioculturales, contemplando su desarrollo físico, motor e intelectual para la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

ESTADO DE
PUEBLA DE ORIZABA

Para que la educación preescolar sea de calidad, debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza de sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo con propósitos deliberados para que los niños enfrenten su realidad, se desenvuelvan de manera crítica y positiva y así adquieran confianza y seguridad en sí mismos, establezcan relaciones con el mundo social y natural basados en el respeto y la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso del lenguaje como medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos por lo tanto la autentica educación es la que logra que el ser humano aprenda a conocer, a hacer, a ser y a convivir para enfrentar su realidad (S.E.P.2000-2001).

Para lograr lo anterior, es importante concebir el desarrollo del ser humano como producto social y educativo, consecuencia de las relaciones que las personas establecen en contextos sociales, culturales e históricos determinados, al aprendizaje como la apropiación de saberes, normas e instrumentos culturales a través de la actividad conjunta en contextos sociales definidos como son la familia y la escuela, por consiguiente, se tiene que reconocer que existe una estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje y la educación ya sea familiar, escolar o cultural como la que promueve, orienta y dota de contenido al desarrollo individual de los seres humanos para establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la organización del proceso enseñanza aprendizaje; el cual debe partir de donde el niño se encuentra e ir progresivamente estimulando su acceso a nuevos niveles de desarrollo y competencia (Palacios,1990).

Entonces, la relación que existe entre la actividad del sujeto y su aprendizaje produce cambio en la organización cognitiva; la cual es una construcción personal a partir de experiencias en donde el sujeto utiliza y confronta sus capacidades ampliándolas.

Por esto, a partir de 1993, como parte de la reforma a la educación básica se realizaron modificaciones en el marco legal específicamente en la ley general de educación en el artículo 41, en donde se manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares y en 1995 se plasma la filosofía integradora en el programa de desarrollo educativo 1995-2000 basándose en los principios

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de calidad, equidad y pertinencia, estableciéndose compromisos para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad y proporcionándose lineamientos y estrategias para la integración de aquellos alumnos (as) que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La integración se refiere al acceso y permanencia de los niños con necesidades educativas especiales en los centros educativos con base en el currículum básico pertinente y como es un imperativo jurídico, nadie puede quedar fuera de la educación regular básica y esto implica que la selección de perfiles diagnósticos para acceder a los servicios educativos; sean suprimidos (S.E.P. 1994).

Un alumno que presenta necesidades educativas especiales, es aquel que tiene algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere de atención más específica y mayores recursos educativos, entonces al hablar de problemas de aprendizaje se hace énfasis en la escuela y en la respuesta educativa que se le ofrece; por lo que el alumno no solo puede tener problemas vinculados a su propio desarrollo.

Con esta nueva filosofía, no solo se repercute en los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, sino que se beneficia a todos aquellos niños que pueden tener dificultades de aprendizaje de modo temporal como son el retraso en el aprendizaje de diferentes materias, lentitud en la comprensión lectoral, problemas en el lenguaje, trastornos emocionales y de conducta, el abandono escolar, el aislamiento social, etc. y en donde también influyen diferentes situaciones familiares, sociales, culturales y educativas que pueden aumentar las dificultades de aprendizaje en la escuela y es justamente en ésta y mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se puede originar, manifestar o intensificar las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos (Marchesi y Martín, 1990)

La integración educativa además implica compartir responsabilidades tanto del profesor regular, personal especializado, personal administrativo, instructores y personal auxiliar para llevar a cabo la unificación entre la escuela regular y la especial.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Dentro del ámbito de la dirección general de educación preescolar, existe el departamento de operación, que esta compuesto por tres subdirecciones, una de ellas es la de psicología y psicopedagogía que coadyuva al logro de los objetivos generales del nivel preescolar, brindando apoyo de prevención, detección y atención que se proporciona en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.).

El grupo de profesionales que laboran dentro del C.A.P.E.P., está integrado por Psicólogos, Médicos, Cirujanos Dentistas, Trabajadores Sociales y Maestros en Educación Especial en las áreas de audición y lenguaje, problemas de aprendizaje y problemas neuromotores, quienes, hasta antes de la reorientación del servicio, realizaban estudios diagnósticos con la finalidad de conocer el tipo de alteración que presentaba el niño (a) siendo canalizados al área pedagógica correspondiente según el resultado de la valoración que se les aplicaba (S. E. P., 1991)

En el área de psicología, se realizaban los estudios psicométricos a los menores canalizados; los cuales sugerían el tipo de atención que debían recibir, derivándose al área correspondiente y cuando el niño o sus padres requerían la atención psicológica, ésta se proporcionaba en dos modalidades; terapia de Juego y/o grupo dinámico de orientación a padres, en donde la primera tenían como finalidad que el niño(a) superara los problemas de dinámica familiar que afectaban su desarrollo; se proporcionaba en forma individual y/o en pequeños grupos en sesiones semanales a través del juego, con lo que se pretendía que los preescolares superaran su problemática y adquirieran seguridad en ellos mismos integrándose con mayor facilidad a su medio familiar, escolar y social y en la segunda se brindaba apoyo a los padres con la finalidad de ayudarlos en la comprensión y buen manejo del problema de sus hijos; esto se lograba a través del análisis de las situaciones familiares, mismas que facilitaban el entendimiento de sus aciertos o fallos (S. E. P., 1985).

De 1996 a la fecha, la operación de los servicios educativos para el Distrito Federal, se ha enmarcado en el programa para el fortalecimiento de las escuelas logrando con este revitalizar la planeación y organización de las escuelas especialmente en los Jardines de

Niños para mejorar sus resultados educativos al transformar el ambiente escolar, aprovechar sus recursos y modificar el ambiente de aprendizaje en el aula y en el plantel.

A partir de esto, se da la reestructuración y reorganización de los servicios de C.A.P.E.P. y a los Jardines de Niños, se le considera como espacio abierto a la diversidad, en donde las educadoras, docentes especialistas de C.A.P.E.P., de enseñanza musical y de educación física atienden a los niños (a) a partir de sus características personales y socioculturales, colaborando en el proceso enseñanza-aprendizaje, incorporando acciones innovadoras en el aula y tomar decisiones mediante el trabajo colegiado y así de esta manera, proporcionar a los menores de diversas condiciones sociales la oportunidad de compensar las desigualdades existentes para que cada uno de ellos adquiera las herramientas necesarias que les permitan aprender, así mismo dicho personal dedica especial atención a quienes por múltiples causas requieren de apoyo específico para lograr los propósitos educativos (Guía para la planeación docente 1999-2000).

Es por ello, que a partir del ciclo escolar 1997-1998, se brindan los servicios de C.A.P.E.P. a través de módulos, como una estrategia de atención a los preescolares con necesidades educativas y necesidades educativas especiales, con la finalidad de favorecer la integración de estos al sistema educativo regular, dar una enseñanza de calidad, que responda al compromiso de asumir los principios de educación para todos de acuerdo a la política actual, contar con la efectividad de sus acciones en la gestión escolar de los Jardines de Niños, así como propiciar la interacción padres de familia, educadoras, docentes especialistas y comunidad educativa.

Con esta propuesta, la labor del psicólogo como demás especialistas, es a través de intervenciones psicopedagógicas a niños, padres de familia, educadoras y personal de apoyo dentro de los Jardines de Niños oficiales.

Dicha intervención comprende el conjunto de acciones que deben favorecer el aprendizaje previsto en la educación preescolar, brindar asesoría al equipo de educadoras

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

del Jardín de Niños y a padres de familia con el propósito de ofrecerles elementos que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores.

Es hasta el ciclo escolar 2000-2001 en donde ya se le considera al psicólogo y demás especialistas, como parte del equipo colegiado, aceptando que su presencia obedece a la satisfacción de las necesidades educativas especiales y que estas se identifican en el ambiente de aprendizaje de cada uno de los grupos.

De ahí la labor que realizó el Psicólogo responsable de la atención de los niños de 2° y 3° grado del Jardín de niños a su cargo y de los menores de 3° de todos los jardines de niños que integran el módulo número 9, que a pesar de las acciones llevadas a cabo por cada especialista responsable de jardín, continuaron con problemas de conducta requiriendo de apoyo específico en psicología (aula de apoyo) para lograr los propósitos educativos de su nivel.

Para llevar a cabo las acciones fue necesario formularse diversas preguntas entre ellas, ¿Cómo detectar las necesidades educativas especiales en los niños preescolares de segundo y tercer grado? ¿Cuáles son los propósitos de la educación preescolar?, ¿Es necesario el trabajo colegiado?, ¿Cómo realizar el trabajo colegiado con el personal del Jardín de Niños?, ¿Qué hacer para que los niños con necesidades educativas especiales accedan al currículo de preescolar?, ¿Cómo se puede favorecer el ambiente de aprendizaje?, ¿Cómo apoya el Psicólogo en el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Es necesario el trabajo multidisciplinario para la atención de los niños con necesidades educativas especiales?.

Las respuestas a estas preguntas, orientan la toma de decisiones sobre las acciones a desarrollar para atender las necesidades educativas especiales del aula e incidir en el ambiente de aprendizaje, dado que los niños (as) que presentan necesidades educativas especiales son los que manifiestan mayor dificultad que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes determinados para su nivel y que las causas no siempre están en los niños por déficit psíquicos, físicos o sensoriales, sino que también pueden deberse a deficiencias del entorno educativo.

Evaluar el ambiente de aprendizaje de grupo implicó conocer cómo se llevaban a cabo las actividades de enseñanza aprendizaje, qué comunicación prevaleció entre los menores y la educadora y qué condiciones físicas predominaron.

Con la forma de atención fundamentada en un modelo médico – clínico, a los menores se les consideraba más como pacientes que como alumnos ya que se elaboraba un diagnóstico y un programa específico para que superaran el problema, pero fuera de su aula regular ya que se conformaban grupos aparentemente homogéneos con menores que compartían más o menos el mismo resultado, con lo que se favorecía la segregación o etiquetación no sólo por parte del personal de los jardines de niños, sino de sus propias familias, haciéndose difícil su proceso educativo además de que en ocasiones no fue sencillo para el psicólogo tomar la decisión de qué niños podrían superar su inmadurez en el aula regular y cuáles deberían recibir atención especializada, ya que los resultados eran relativos (García, Escalante, Escandón, 2000).

Es importante mencionar, que en los tres niveles de educación regular, el personal directivo, docente y de supervisión no aceptaban inscribir a niños con deficiencias y discapacidad, en particular en el nivel preescolar cuando llegaba un padre a inscribir a su niño, se le pedía que asistiera a C.A.P.E.P. para que se evaluara y de acuerdo a los resultados de su estudio, se le condicionaba su estancia en el plantel o bien les servía como bases para negar la inscripción del menor, restándole la oportunidad de aprender, obtener conocimientos y las aptitudes a las que todo ser humano tiene derecho

Debido a la forma de trabajo anterior, poco era el contacto con el personal de los Jardines de Niños; por lo que para llevar a cabo las acciones propuestas de integración educativa, fue necesario todo un proceso de sensibilización tanto para este personal como para los docentes especialistas, requiriendo de ellos un cambio de actitud y mayores aptitudes para la identificación de las necesidades, tanto educativas como psicológicas ya que para que el personal docente permitiera que los especialistas las asesoraran e ingresaran a su grupo, se necesitó que durante dos ciclos escolares se trabajara con ellas, desde realizar

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

la detección de los niños con necesidades educativas especiales y la intervención psicopedagógica conjunta.

De ahí que el objetivo del presente trabajo, es dar a conocer qué son los centros de atención psicopedagógica del nivel preescolar, describir y analizar la labor del psicólogo dentro de la educación ya que una de las tareas principales de la psicología y de las ciencias de la educación es conocer y explicar los problemas tanto neurológicos, psicológicos, sociales y de aprendizaje que afectan a las personas con algún retraso o alteración; así como la posibilidad de modificar las existentes y las vías por las que la educación puede optimizar esas posibilidades y favorecer el desarrollo. El contenido del trabajo es el siguiente: en el capítulo I se realiza una revisión teórica de las diferentes aproximaciones psicológicas que explican los procesos evolutivos, sus leyes y principios generales, ya que son las que sustentan el trabajo profesional del psicólogo y especialistas de C.A.P.E.P.; en el capítulo II, se describen las reformas a la educación básica en donde se plasma la filosofía integradora de las personas con discapacidad en los planes nacionales y estatales de educación regular y cómo el nivel preescolar ha dado respuesta a ésta; en el capítulo III se describe el funcionamiento de los centros de atención psicopedagógica para apoyar a los alumnos del nivel preescolar y cómo se reorientan y se reorganizan para continuar con el servicio; en el capítulo IV se describe la labor que realiza el psicólogo durante el ciclo escolar 2000-2001 con los menores de 2º y 3º del jardín de niños a su cargo y de los menores de los Jardines de Niños que integran el módulo No. 9 y en el capítulo V se realiza un análisis de la labor del psicólogo en los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar (C.A.P.E.P.) y VI conclusiones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO I

TEORIAS DEL DESARROLLO

A lo largo del siglo XX, el desarrollo humano ha sido estudiado tanto cuantitativa como cualitativamente desde diferentes puntos de vista teóricos, debido a que las personas cambian a través del tiempo adquiriendo conductas nuevas.

Los cambios cuantitativos se pueden observar en el aumento de la estatura, peso, en el incremento de vocabulario, de habilidades físicas, en la cantidad de relaciones con otras personas.

Los cambios cualitativos se dan en el funcionamiento, señalando el crecimiento de la inteligencia, la creatividad, la sociabilidad y la moralidad; sin embargo, éstos son el resultado de una serie de pequeños pasos, entonces el desarrollo humano es un proceso continuo, irreversible y complejo (Papalia y Olds, 1985)

Diferentes teorías psicológicas han dado diversas explicaciones acerca de cómo se produce el desarrollo, su naturaleza y sus causas, qué factores lo favorecen o lo dificultan, etc., pero no todas comparten la misma idea sobre este.

Posiblemente las teorías que tienen mayor importancia e influencia histórica en el estudio del desarrollo humano son:

- Teoría Psicoanalítica
- Teoría Conductista
- Teoría Cognoscitiva
- Teoría de Vygotski
- Teoría Constructivista

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1.1 Teoría Psicoanalítica.

La teoría psicoanalítica desarrollada por Sigmund Freud (1856-1939), en donde se sostiene que el individuo se mantiene fluctuando entre dos estadios en conflicto es decir, entre sus impulsos naturales y las restricciones que impone la sociedad.

Freud menciona que conocemos de nuestra vida mental por un lado, su órgano somático y por el otro los actos conscientes, pero ignoramos lo que existe entre ambos siendo esto lo fundamental para entender el estado psíquico humano.

El motor de la actividad psíquica, lo constituyen los estados de tensión que se originan en el organismo producto de los estímulos exteriores (movimientos musculares) e interiores (pulsiones).

Las pulsiones son exigencias del cuerpo a la vida psíquica que necesitan ser satisfechas y constituyen el motor del psiquismo, siendo las principales las de auto conservación y las sexuales. Las primeras tienden a la conservación del individuo, como son la respiración, el hambre, el sueño, etc. que se sacian de manera directa y las segundas se refieren a la conservación de la especie y pueden ser satisfechas de forma indirecta, cambiando de objeto, de fin o pueden ser reprimidas.

Las pulsiones sexuales se apoyan en pulsiones de autoconservación que proporcionan una base orgánica, una dirección, y objeto, por lo tanto, los fenómenos psíquicos son de circulación y distribución de energía en donde la "libido" constituye la energía pulsional.

En esta teoría se considera que la actividad psíquica es producto de un aparato psíquico que está dividido en tres partes interdependientes y cada una tiene características específicas. El ello o *Id* constituye el depósito de la energía pulsional y contiene todo lo heredado, es decir, es el núcleo básico y central de todas las fuerzas instintivas innatas del individuo, es una parte del proceso de donde saldrán todos los elementos de estructura de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

personalidad que evolucionará dependiendo de los procesos de maduración que son comunes a todos los individuos.

El yo o ego que tiene como función sostener la conexión con el mundo exterior y recibir los estímulos, se transforma en regulador de las demandas pulsionales es decir, que en esta estructura se expresan los impulsos originados en el ello y cuando es posible modifica su expresión o la inhibe permitiéndole al individuo una adaptación social más madura y aceptable, entonces a medida que se desarrolla el niño, el ego, se convierte en el representante internalizado del mundo exterior y su función depende del desarrollo perceptual. Por lo tanto, el desarrollo de la estructura del ego es un proceso largo, arduo y gradual del que depende una percepción adecuada de la realidad así como, requiere del individuo dominio muscular y motor que le permita aprender a caminar, hablar y controlar sus funciones corporales, así como que puede anticipar en la imaginación el futuro o someter a prueba lo que ocurre en el mundo real.

El superyó o *superego* es la conciencia del individuo, la cual se construye a través de la relación con los padres, los correctivos, tabúes de los padres y de los educadores así como, de la percepción de las cosas que le agradan y le desagradan de las personas que lo rodean. El desarrollo del superego se deriva de los procesos del ego y puede modificar algunas de sus funciones creando en el niño fuerte sentimiento de culpa; el cual es inconsciente y con frecuencia no nos damos cuenta de su verdadera fuente, es decir, llevarse bien con el superyó y satisfacer sus exigencias dan una sensación de alivio y de bienestar, negarse a cumplir sus exigencias produce remordimiento y sensación de culpa (Hutt, 1988).

El ello es lo instintivo, el ego se relaciona a con factores de la realidad y el superyó con los valores sociales, culturales y éticos de la sociedad en la que se encuentra inmerso el niño, entonces ello y el superyó representan las influencias del pasado, uno lo heredado y el otro lo dado por la cultura y él yo, actúa como árbitro entre ambas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Un aspecto fundamental de la concepción psicoanalítica es que la mayor parte de las actividades psíquicas son inconscientes y que sólo está consciente una pequeña parte del psiquismo del individuo y por tanto las experiencias infantiles llegan como contenidos inconscientes que pueden tener mucha resistencia para hacerse conscientes.

En esta teoría se proponen una serie de etapas que se relacionan con el desarrollo de la sexualidad basadas en las partes del cuerpo, que son fuente de gratificación en cada fase. Los cambios se dan de acuerdo a la energía instintiva de una zona corporal a otra y el nivel de madurez del niño determina cuando se pasa a la siguiente etapa (Papalia y Olds, 1985).

Durante el primer año, el niño se encuentra en la etapa denominada oral ya que la gratificación se da a través de la boca, succionar es algo importante.

En la etapa anal, el ano, las nalgas y las regiones circundantes del extremo final del conducto intestinal se convierte en la zona erógena, donde el niño encuentra satisfacción física y psicológica en la eliminación o retención de las heces fecales. En esta etapa se inicia la educación de los niños en el control de esfínteres, estableciendo control sobre las funciones corporales, además se desarrolla el lenguaje que le permite al niño su adaptación comunicativa y verbal y desarrolla su autoconcepto. A esta fase también se le ha denominado periodo de sociabilización, ya que se espera que el niño aprenda las prohibiciones de la cultura, hábitos morales y de asco. La importancia de esta etapa radica en el tipo de relación madre e hijo y el cómo se establezcan estas normas sociales, dependiendo como se den, podrían convertirse o no, en campo de batalla donde se disputa el control de uno sobre otro.

En el caso de los niños con retraso mental regularmente se quedan fijados en la etapa oral, careciendo de la energía psíquica para pasar al siguiente nivel, situación que les provoca frustración y por tanto su ajuste es más difícil y el desarrollo de las aptitudes verbales retrasa la sociabilización y su auto concepto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A la siguiente etapa se le denomina fálica, en ésta, la gratificación se da por medio de estimulación genital y la maduración de las características personales permiten descubrir la diferencia entre niños y niñas, presentándose cambios psicológicos importantes en ambos (Hutt, 1988).

Durante esta etapa se produce el complejo de Edipo o de Electra en los cuales no sólo conciernen los instintos de sexualidad, sino que gracias a la encarnación de sus deseos no vivido como incestuoso, llega a construir psicológicamente la totalidad de su cuerpo. En esta situación se crea un triángulo de relación en tres direcciones, entre el niño o la niña, su madre y/o padre siendo este el primer conflicto que enfrentan durante este periodo y les permite aprender a identificarse con el progenitor de su mismo sexo renunciando al deseo de contacto corporal genital y la rivalidad sexual con ellos. En otras palabras, el producto de ésta etapa es la identificación de género (Dolton, citado en Mannoni y Audry 1988)

Con respecto a los niños retardados que aún no han resuelto los problemas derivados de los niveles oral y anal, cuando se enfrentan con los conflictos edípicos les resulta más fácil regresar a estos niveles y por ello sufren muchas perturbaciones conductuales.

Por último la etapa de la genitalidad inicia en la pubertad en donde se presentan conductas de transgresión y desafío de las normas culturales, así como los cambios fisiológicos y psicológicos que se dan, conducen al individuo a la sexualidad adulta en donde se buscará un compañero del sexo opuesto con quien compartir el placer genital. (Papalia y Olds, 1985).

En esta fase el adolescente, trata de conseguir la satisfacción sexual directa o indirectamente ya que se intensifican los impulsos sexuales, resurgiendo sensaciones e impulsos contradictorios como la necesidad de independencia, pero al mismo tiempo la dependencia, así como, su autoestima está limitada por las costumbres y practicas sociales.

Para los niños con retardo la pubertad es todavía más difícil ya que se han acumulado fijaciones de los tres niveles anteriores, la presión de conflictos no resueltos a lo largo de su vida, así como al seguir siendo dependientes de su familia se dificultan los ajustes a las demandas de la pubertad y la adolescencia (Hutt, 1988).

De acuerdo con lo expuesto brevemente se puede deducir que las ideas centrales de la teoría psicoanalítica son:

- 1) Que los procesos psíquicos tienen motivaciones inconscientes que permanecen ocultas para el individuo.
- 2) La importancia que tienen los años de infancia en la formación del aparato psíquico y de la personalidad.
- 3) La importancia de la sexualidad en la vida del hombre, así como el conocer la existencia de una sexualidad infantil.

Por lo tanto, desde esta perspectiva teórica no existen conductas gratuitas ya que todo tiene una motivación inconsciente difícil, más no imposible de conocer, que a veces da lugar a comportamientos inadecuados y patológicos.

1.2. Teoría Conductista.

La teoría conductista propuesta por John B. Watson (1878-1958), destaca el papel del ambiente en la producción del comportamiento ya que según él, los individuos tenían más capacidad reactiva que iniciativa y por ello, todo cambio es una alteración cuantitativa del comportamiento, negando toda posibilidad de cambios cualitativos.

El conductismo considera que, los seres humanos aprenden acerca del mundo en forma similar a como lo hacen los animales, reaccionan mediante recompensas y castigos proporcionados en su ambiente.

Watson se apoya en los trabajos del condicionamiento clásico estudiado por Iván Pavlov, en los que un estímulo neutro provocaba una respuesta que aparentemente no estaba asociada con el mismo, estos experimentos se realizaron con perros, quienes salivaban ante la visión de la comida, que formaba un estímulo incondicionado para la respuesta natural de salivación, además observó que cuando los perros oían la llegada del cuidador proveedor del alimento, empezaban a salivar sin ver la comida. Posteriormente Pavlov, logró que se formara una asociación entre el sonido de una campana y la salivación, originándose un condicionamiento ante el sonido (Papalia y Olds, 1985)

En estos experimentos, el alimento es un estímulo neutro, ya que sin el sonido de una campana no se da secreción y solo a través de varios emparejamientos del sonido-comida, es posible que se produzca la respuesta de salivación, originándose una asociación aprendida.

Después de Watson, otros autores continuaron investigando los procesos de aprendizaje percatándose que existían otros tipos de condicionamiento, como lo demostró B.F. Skinner en 1938, con el condicionamiento operante, que consiste en un sistema de recompensas y castigos, moldea una respuesta, es decir, que la conducta del organismo opera sobre el mundo y la respuesta del sujeto es el instrumento de la producción de recompensa.

El desarrollo psicológico humano de acuerdo a estos principios conductuales, es considerado como; los cambios progresivos de la conducta de un organismo que actúa reciprocamente con el ambiente, en donde la interacción que se da entre ambos, puede incidir a una determinada respuesta, por lo tanto, la conducta del sujeto está en función de los eventos de las situaciones presentes y de experiencias de interacción previas.

El niño como sujeto en desarrollo, es considerado, un conjunto de respuestas interrelacionadas con estímulos externos, que se encuentran en el medio ambiente externo e interno, que se dan según su estructura y funcionamiento biológico, ya que él posee la capacidad para producir estímulos a través de su propia conducta, es decir que la conducta

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

del menor, es un conjunto de conductas respondientes y operantes interrelacionadas y los estímulos que más afectan su conducta se originan fuera de su cuerpo.

Desde esta perspectiva aún no existe un modelo del desarrollo psicológico detallado, pero si se identifican tres periodos en cuanto a las interacciones que se verifican en situaciones observables, registrables de las respuestas del niño en desarrollo y de los eventos específicos que se operan sobre él y que constituyen su medio.

Los tres períodos que se consideran son:

El fundamental, que inicia cuando el organismo es capaz de considerarse como una sistema unificado, posiblemente desde antes del nacimiento y continúa hasta la infancia. Se caracteriza por conductas respondientes en donde los movimientos son al azar y por exploración, constituyéndose la primera fase de la conducta operante.

El básico, que inicia al final de la infancia y se proyecta dentro de la niñez, durante este tiempo las conductas con el medio se encuentran relativamente libres de limitaciones orgánicas y se constituyen repertorios característicos del individuo.

El social o cultural, que se da cuando el niño comienza a tener contactos a menudo con otros individuos independientemente de la familia (escuela, iglesia, etc.) y continúa a través de los años adultos (Bijou, 1982).

La psicología conductista, ha tenido mayor influencia en el desarrollo de la psicología experimental más que en el desarrollo humano, debido a que esta estrechamente relacionada con las ciencias naturales, además aplica las mismas leyes básicas de aprendizaje para explicar el comportamiento en todas las edades, sin embargo, es una herramienta para acrecentar el desarrollo de ciertos aspectos y se ha utilizado en el diseño de programas de modificación de conducta y de aprendizaje programado (Papalia y Olds, 1985).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.3 Teoría Cognoscitiva.

La teoría de Piaget ha intentado explicar el proceso del desarrollo haciendo referencia a la formación de conocimientos, el cual se da de manera ordenada, es decir, que el individuo va pasando por una serie de estadios caracterizados por la utilización de distintas estructuras.

Para Piaget la inteligencia es importante en los procesos psíquicos, ya que es una continuidad entre los procesos superiores y la organización biológica. La inteligencia como la vida, es una creación continua de formas que se prolongan unas a otras y que requieren ser buscadas en el aspecto funcional más que en el estructural, pues el organismo es esencialmente activo y a través de ésta va construyendo sus propias estructuras tanto biológicas como mentales (Revista de Psicología, 2002).

Dentro de la teoría piagetiana es necesario conocer algunas nociones sobre el desarrollo de la inteligencia, que permiten distinguir los aspectos cognitivos y afectivos como son:

El esquema: Forma la unidad cognitiva básica, incluye la organización mental, es decir, la conceptualización del niño de una situación específica y el comportamiento que puede observar, por tanto, es el conjunto estructurado de las características generalizables de la acción.

La organización: Incluye la integración de los procesos en un sistema total. La organización de cada etapa del desarrollo puede ser muy distinta a las otras, pero hay propiedades permanentes, el funcionamiento es constante, todas las organizaciones son sistemas de relación entre los elementos.

Adaptación: Es un doble proceso a través del cual, el niño crea nuevas estructura para relacionarse de manera efectiva con el mundo circundante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Asimilación: Acción del organismo sobre lo que lo rodea, que depende de las conductas anteriores referidas a los mismos objetos, es decir, es el "entendimiento" de un nuevo objeto, experiencia o concepto dentro de un conjunto de esquemas ya existente.

Acomodación: El sujeto actúa sobre el medio y el sobre el organismo que lleva a la transformación de éste, es decir, es el proceso por el cual los niños modifican sus acciones para manejar nuevos objetos y situaciones.

Equilibrio: Este estado es necesario para proteger al niño de ser abrumado por nuevas experiencias y nueva información.

Estructura: Se define a la estructura como "sistema de transformación" por lo que comprende los tres caracteres: totalidad, transformación y autorregulación.

Es importante mencionar que la asimilación y la acomodación trabajan juntas constantemente para producir cambios en la conceptualización infantil del mundo y su reacción al mismo (Pangzas, 2002).

Piaget describió el desarrollo intelectual del sujeto desde su nacimiento hasta el fin de la adolescencia dividiéndolo en cuatro periodos, en cada uno de éstos se presentan varios estadios, los cuales se caracterizan por una visión única del mundo, resultado de una interacción entre la maduración y el ambiente.

En cada período la organización y estructura del pensamiento infantil difieren cualitativamente y el paso de los estadios, implica mayores habilidades en el niño para manejar nuevos conceptos. La secuencia de estos no varía ya que cada uno completa el precedente y constituye el fundamento del siguiente, por tanto, el niño llega a cada período de acuerdo con su propio ritmo (Papalia y Olds, 1985).

Los cuatro periodos del desarrollo cognoscitivo y de la inteligencia son:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

a) Periodo de la inteligencia sensoriomotora (del nacimiento a los 18 meses)

En este período el niño se constituye a sí mismo y al mundo a través de sus sentidos, pasa de ser una criatura que responde por mecanismos reflejos a ser capaz de organizar sus actividades en relación con el ambiente, es decir, que el menor actúa sobre su medio respondiendo a estímulos específicos.

Piaget menciona, que existe una inteligencia anterior al lenguaje pero no hay pensamiento antes de él. La inteligencia es la solución a un problema nuevo por el sujeto, es la coordinación de los medios para llegar a un fin que no es accesible de manera inmediata, mientras que el pensamiento es la inteligencia interiorizada que no se apoya sobre la acción directa sino sobre el simbolismo.

Durante este primer año se constituye, la noción del objeto, espacio y tiempo, baja la forma de la secuencia temporal, la noción de causalidad ósea, todas las grandes nociones que constituirán posteriormente, el pensamiento y que se elaboran desde su nivel sensoriomotriz (Salle, 2002).

En este período, en donde las adquisiciones son más rápidas y numerosas, Piaget lo divide en seis estadios:

Primer estadio (del nacimiento a un mes): Ejercicios reflejos; se refiere al uso de los reflejos que forman la base de la actividad intelectual posterior, de tal forma que los niños cambian de ser pasivos de estimulación a ser activos de ellas.

Segundo estadio (de uno a cuatro meses): Reacciones circulares primarias, hacen referencia al esfuerzo activo para producir algo logrado inicialmente por casualidad, su habilidad para succionar es innata, por ejemplo, cuando el bebe se lleva el pulgar a la boca, la mantiene dentro y succiona, con esto logra adaptaciones únicamente por el placer de succionar, por lo tanto, empieza a coordinar información sensoriomotora.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tercer estadio (de cuatro y medio a ocho mese): Reacciones circulares secundarias, inicia la acción intencional, en donde se coordina la visión y la aprehensión, pero no hay búsqueda del objeto desaparecido. Comienza la coordinación de los espacios cualitativos, hasta entonces heterogéneos, la diferenciación de medios y fines. En este estadio el niño acostumbrado a repetir las reacciones circulares primarias por el placer de las acciones, ahora quiere resultados, centra su atención no solo en su cuerpo sino que también se interesa por objetos y hechos externos.

Cuarto estadio (de ocho o nueve meses a once o doce meses): Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas, comienza la búsqueda del objeto desaparecido pero sin coordinación de los desplazamientos y de las localizaciones sucesivas. El niño resuelve problemas sencillos haciendo uso de respuestas ya conocidas, sus acciones se orientan cada vez a lograr metas como buscar un objeto detrás de un cancel.

Quinto estadio (de once o doce a dieciocho mese): Reacciones secundarias terciarias y descubrimientos de medios nuevos debido a la experimentación activa, éste es el último estadio cognoscitivo que no incluyen representaciones mentales de hechos externos. Se da la búsqueda del objeto desaparecido en función de los desplazamientos sucesivos perceptibles y comienzo de la organización del grupo práctico de desplazamiento.

Los niños se acomodan intencionalmente con el fin de encontrar soluciones nuevas para nuevos problemas, ensayan nuevas pautas de comportamiento para lograr la meta y aprender por ensayo y error. Puede seguir una secuencia de desplazamientos del objeto pero todavía no tiene una conceptualización acerca del movimiento que no se ve.

Sexto estadio (de dieciocho a veinticuatro mese): Es el comienzo de la interiorización de los esquemas, así como, la solución de algunos problemas y la comprensión brusca, la permanencia del objeto se desarrolla completamente. Ahora los niños pueden concebir eventos mentalmente y seguirlos en algún grado, pueden imitar acciones, observar una serie de desplazamientos, buscar un objeto en su último escondite e incluso encontrar un objeto que no ha visto esconder (Papalia y Olds, 1985).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

b) Periodo de la inteligencia representativa y preoperatoria (dos a siete u ocho años).

En este período el niño tiene la capacidad de representar objetos, lugares y personas, su pensamiento puede regresar a eventos pasados o avanzar para prever el futuro y detenerse en lo que está ocurriendo en algún aspecto del presente, a esto se le llama función simbólica o representación mental que nace de acciones interiorizadas y que son comprendidas una vez que se realiza la acción sobre ellas y se manifiestan por medio del:

Lenguaje que constituye un sistema de signos sociales por oposición a los signos individuales. Los niños utilizan el lenguaje para indicar cosas o hechos ausentes, puede reconstruir acciones a través del relato.

La aparición del lenguaje abre la posibilidad de la socialización permitiendo un intercambio y comunicación permanente con los individuos, por ejemplo, las órdenes y las consignas de los adultos, la intercomunicación y el soliloquio en donde el niño se habla a sí mismo recreándose con su voz, haciendo imitaciones, etc.

Se construyen cuatro categorías en el curso de los dos primeros años, la constancia del objeto, constancia del espacio, causalidad y tiempo.

Imitación referida la cual explica el proceso en donde el niño ve algo, forma un símbolo mental al respecto y más tarde sin ver el objeto o hecho imita la actividad.

Juego simbólico o juego de imaginación en donde el niño hace que un objeto signifique otra cosa.

En este período preoperacional la inteligencia práctica del anterior estadio, se transforma en pensamiento por la influencia del lenguaje y la socialización, pero el niño aún se encuentra limitado cognitivamente por el egocentrismo y el pensamiento prelógico por lo que se ve obligado a dar respuestas aparentemente ilógicas.

En esta etapa se enmarca una transición al período de operaciones concretas ya que es aquí donde el niño entre cinco y seis años da muestras de pensamiento operacional y que esto solo se logra a partir de los ocho hasta los diez años (Ingalls, 1982).

Este período se divide en tres estadios:

Primer estadio (dos a tres años y medio): Aparición de las funciones simbólicas e inicio de la interiorización de los esquemas de acción en representación con dificultades de aplicación en el espacio y tiempo. Imitación diferida y comienzo de la imagen mental.

Segundo estadio (de cuatro a cinco años): De organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o en una asimilación de la propia acción. En este tiempo los niños aprenden conceptos como tiempo, espacio, causalidad, juicio acerca de la edad y la moralidad.

Tercer estadio (cinco a siete u ocho años): regulaciones representativas articuladas, fase intermedia entre la conservación y la no conservación. Se inicia la conceptualización de la relación entre los estados y las transformaciones. El niño puede realizar la seriación y la clasificación, emplear mejor su tiempo, hacer figuras de barro, jugar con bloques, etc. La seriación es la habilidad para disponer estímulos de acuerdo a su dimensión, por ejemplo mas corto, más largo, más pesado, más ligero, etc. y la clasificación es la habilidad para distribuir los estímulos en categorías de acuerdo a sus características tales como el color y/o la forma.

c) Tercer período de las operaciones concretas (de siete u ocho a doce años).

Se caracteriza por la lógica que no versa sobre enunciados verbales sino que se aplica a los objetos manipulables. El niño es capaz de utilizar símbolos para realizar operaciones o actividades mentales que les permiten adquirir destreza en la clasificación, el manejo de número y comprender las propiedades de conservación. Son capaces de considerar más de un aspecto de las situaciones y entender la reversibilidad de la mayor

parte de las operaciones físicas, se libera de su egocentrismo social e intelectual, adquiere la capacidad de nuevas formas de percibir la "causalidad" y se hace notable la comprensión de la noción temporo-espacial.

Este periodo puede dividirse en dos estadios: el primero de operaciones simples (siete u ocho a nueve o diez años). Y el segundo de culminación de algunos sistemas de conjuntos en el dominio del espacio y tiempo (de nueve ó diez a once o doce años).

d) Cuarto período de las operaciones formales proposiciones.

El individuo puede trabajar con un pensamiento formal (hipotético – deductivo), es capaz de reflexionar y desligar el pensamiento de lo real para construir a voluntad reflexiones y teorías anticipándose a interpretar las experiencias. Aparecen las operaciones combinatorias, las preposiciones y la lógica de las preposiciones.

Este período se divide en dos estadios y el desarrollo de la inteligencia llega al completamiento.

Primer estadio (catorce o quince años): Operaciones combinatorias con un nivel de equilibrio

Segundo estadio. Relaciones interpersonales que se alcanza a partir de los de los catorce o quince años (Pagzan, 2002).

Como ya se menciona, el niño avanza en su desarrollo a través de estos periodos de acuerdo a su propio ritmo ya que depende de su grado de maduración, las experiencias físicas, de las interacciones sociales y del equilibrio.

La maduración se da como resultado de los cambios orgánicos y biológicos que llevan un orden, dándose al mismo tiempo en la mayoría de los seres humanos. La

experiencia física se refiere a que el sujeto requiere de muchos contactos con los objetos para desarrollar conceptos maduros de cantidad y volumen.

La interacción social es una fuente de información y un factor para el desarrollo de la lógica ya que el niño al jugar con otros puede dar sus razones para realizar alguna actividad, obligándose a dar argumentos lógicos para justificar su punto de vista o su querer hacer.

Ciertos principios de esta teoría fueron aplicados por Inhelder en 1943, con niños retrasados, esto lo hizo a diferentes niveles incluyendo la conservación de la cantidad, peso y volumen, encontrando que el grado de dificultad de este tipo de conservación es igual al de los niños normales de menor edad por lo que concluyo que los niños retrasados avanzan por las mismas etapas y el mismo orden que los niños normales, pero su ritmo de desarrollo es más lento (Ingalls, 1982)

Como se ha expuesto, Piaget planteó un enfoque totalmente nuevo con relación al desarrollo cognoscitivo de los niños y adolescentes, a los cuales considera como seres activos, permanentemente constructivos, capaces de entenderse a sí mismos, a su mundo cada vez más organizado y objetivo (Salle, 2002).

Sus conocimientos e ideas han sido la base de varios estudios, en donde se ha comparado el rendimiento de niños con retraso mental con respecto a menores que no lo son, y que están en la misma etapa de desarrollo mental, además de sus postulados han contribuido a enriquecer el campo de la educación ya que según Piaget, el objetivo de está es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, creativos, inventivos y formar mentes que puedan criticar y verificar.

Jean Piaget nació en Neuchatel Suiza el 9 de agosto de 1886 y falleció el 17 de septiembre de 1980 en Ginebra. Su amplio conocimiento de biología, filosofía, lógica y psicología lo aplico en meticulosas observaciones hechas a sus hijos, con las que destacó la complejidad y amplitud de la adquisición del conocimiento, desarrollando su teoría con la

cual se modificaron las nociones que se tenían acerca del mecanismo y funcionamiento de la inteligencia del hombre.

1.4 Teoría Zonas de Desarrollo Próximo (Vigotski).

La posición de Vigotski presenta similitudes con la de Piaget, pero se basa principalmente en los determinantes sociales, manteniendo que el desarrollo del individuo es indisoluble de la sociedad en la que vive, la cual transmite formas de conducta y de organización del conocimiento que el sujeto tiende a interiorizar.

Vigotski tuvo una amplia formación en ciencias humanas, estudió derecho, historia, filosofía y medicina, estos conocimientos le permitieron abrir el camino para que la psicología se considerara como ciencia independiente. Propone con sus trabajos la posibilidad de investigar objetivamente la psiquis y la conciencia, pues era importante contar con una psicología suficientemente explicativa de la génesis y la naturaleza de las funciones simbólicas superiores (Gonzalez,2001).

Trató de construir una imagen de la actividad psicológica del hombre sobre la base de la filosofía materialista dialéctica con la que se oponía a la "Biologización", en donde se especulaba que el hombre sólo reaccionaba mediante recompensas y castigos y al tradicionalismo de la psicología que consideraba a las funciones psíquicas como producto de la actividad de un psiquismo autónomo, independiente del medio. Para lograr demostrar esto aplicó el método histórico genético, sosteniendo que los distintos aspectos de la actividad psíquica no pueden ser entendidos como hechos dados, sino como productos de una evolución filo y ontogenética entrelazados, determinando el desarrollo histórico cultural del hombre.

Las investigaciones realizadas por Vigotski se inician con el análisis crítico de obras literarias que constituye el primer objeto de estudio, con los que destaca la influencia de éstas en la vida emocional del hombre, considerando que son instrumentos sociales mediante los cuales ocurre la transformación de las emociones y modifican la vida

individual del hombre así mismo, los procesos fisiológicos son alterados. De aquí se desprende la premisa fundamental en donde considera que cualquier función superior propiamente humana existe primeramente en la forma externa, intersíquica y solo después, en el proceso particular de interiorización se vuelve individual es decir, intrapsíquica (Elkonin,2001).

El segundo objeto de estudio de Vigotski se crea por el interés en el desarrollo de los niños con distintos defectos, tanto físicos como mentales (ciegos, sordos y retrasados mentales). Su tercer objeto de estudio fue dentro de la psicología pedagógica, ya que siempre estuvo interesado en vincular la psicología científica con la labor educativa, pues consideraba a la educación formal como instrumento esencial de culturalización y humanización.

La educación para Vigotski constituía la base de la observación y el horizonte principal de traducción pragmática de la psicología científica. Dicho autor trató de integrar a la complejidad y diversidad de la psique al pensamiento y lenguaje, el aprendizaje, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la comprensión de la conciencia.

La hipótesis principal de Vigotski consistía en que el surgimiento de la sociedad y el hombre está determinada por la transformación radical del proceso de adaptación al medio y se relaciona con la manifestación de la conducta laboral e instrumental en donde está última cambia de manera radical el proceso de adaptación y se convierte en el proceso de transformación de la naturaleza por parte del hombre, es decir, que si el hombre ha conquistado las fuerzas de la naturaleza gracias a la utilización de los instrumentos de trabajo, de la misma manera, el dominio de su propia fuerza (la conducta) transcurre a partir de instrumentos particulares de la cultura surgidos del trabajo y la lengua, que son formas de mediatización y medios a los que denominó signos. En este planteamiento relaciona tres elementos que son: el lenguaje, la conducta social y la conciencia (Riviere,1984).

El lenguaje tiene una naturaleza social ya que es producto de una sociedad y expresión de una cultura, se adquiere con la comunicación y el diálogo con otros, además tiene una naturaleza intelectual y abstracta, entonces pensamiento y lenguaje están estrechamente relacionados.

La adquisición del lenguaje para el niño representa un salto cualitativo en su desarrollo, pues adquiere un sistema de productos sociales y culturales así como, un instrumento de conocimientos de la realidad en cualquiera de sus manifestaciones y de sí mismo, ampliando con éste las posibilidades de comunicación y de acceso ha nuevos conocimientos. En un primer momento, el menor utiliza el lenguaje para intercambiar información sobre hechos inmediatos y posteriormente con el lenguaje más desarrollado, podrá intercambiar información de eventos pasados y futuros, de realidades más complejas y abstractas, así como emplearlo con fines no comunicativos e interiorizarlo y convertirlo en un instrumento del pensamiento.

Por lo tanto el niño es social y comunicativo desde el nacimiento y adquiere el lenguaje verbal como un medio de ampliar y fortalecer sus conocimientos, pues él desde muy temprana edad en su actividad solitaria manipula objetos o juega con ellos empleando palabras, es decir, que el lenguaje acompaña la acción del sujeto.

El lenguaje que acompaña la acción realiza distintas funciones: 1) Acompañamiento sonoro que enmarca los puntos culminantes de la actividad; 2) Constituye una descripción y análisis de la situación objetiva que lleva a la resolución y 3) La palabra en donde el sujeto enuncia lo que va hacer o lo estimula a hacerlo, es decir, manifestaciones verbales que el niño se dirige así mismo y que ha medida que va creciendo el lenguaje se pronuncia en voz baja, hasta que aparentemente desaparece pero no es así, ya que se interioriza y sigue cumpliendo las mismas funciones pero de una manera consciente para el propio sujeto (Vigotski, 1985).

El Lenguaje es modificado al interiorizarse ya que se simplifica, esquematiza y deja de explicitar lo que ya es conocido por el sujeto para concentrarse en lo nuevo. El lenguaje

interiorizado se convierte en instrumento del pensamiento y continúa ligado a al actividad del sujeto, permitiendo ejercer un control verbal sobre ésta.

Los actos más elementales de la conducta y los procesos psicológicos dirigidos por el niño tienen un carácter humano y una estructura compleja, ya que cualquier función psíquica aparece primeramente en lo social y después en lo psicológico, como una categoría inter e intrapsíquica (Sigúan, 1987).

En los procesos psíquicos presentes en la edad preescolar y escolar, el pensamiento se encuentra en una dependencia funcional de la memoria, y en la adolescencia, esta relación cambia, pues la memoria se coloca en una dependencia funcional del pensamiento en el concepto, también ocurre con la percepción, ahora percibir es pensar lo percibido. Entonces, el lenguaje es un instrumento que facilita la colaboración y la cooperación entre los individuos permitiendo el intercambio social (Vigotski, 1979).

Como ya se mencionó, Vigotski sostiene que el desarrollo individual y proceso social están estrechamente relacionados y que las funciones psicológicas superiores se realizan en colaboración con otros, por lo tanto, el desarrollo entendido como un proceso interno, con un despliegue de posibilidades endógenas del sujeto y el aprendizaje el cual constituye un proceso externo de incorporación del medio y que no es una condición del desarrollo, también, están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Esto lo llevó a proponer el concepto de Zonas de Desarrollo Próximo, que indica que todo niño tiene un nivel de desarrollo real y un potencial inmediato de desarrollo dentro de este dominio. Definió este concepto como "la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o colaboración con pares más capacitados" (Riviere, 1985, Vigotski, 1985).

Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. El nivel de desarrollo real

caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Las Zonas de desarrollo Próximo (ZDP) permiten trazar el futuro inmediato del niño, su estado evolutivo dinámico señalando lo que ya ha sido completado evolutivamente y lo que esta en proceso de maduración, así mismo, es un rasgo esencial de aprendizaje debido a que se despiertan una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Riviere,1985).

Por lo tanto, las Z.D.P. se pueden definir como un espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Cóle,1991)

En este espacio pueden desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar, creándose en la propia interacción, en función de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenidos apartados por el participante menos competente, como de los tipos y grados de soporte y los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el participante más competente.

Como se ha expuesto, Vigotski propuso una psicología basada en la actividad; la cual es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos, que por un lado, actúan materialmente sobre el estímulo, transformándolo (herramientas) y por otro, modifica a la persona que los utiliza como mediador, actuando sobre la interacción persona-ambiente (signos). Los sistemas de signos están constituidos por conceptos organizados y estructuras y ambos son proporcionados por la cultura e interiorizados por el sujeto.

Trató de unir en la historia del pensamiento psicológico al pensamiento y el lenguaje, las funciones psíquicas superiores, el aprendizaje, el desarrollo y la comprensión de la conciencia. Considera que el hombre como esta inmerso en su cultura y en sus relaciones sociales, constantemente está interiorizando las formas concretas de su actividad interactiva convirtiéndolos en sistemas de signos que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todas sus funciones psíquicas. El desarrollo de sistemas de signos, destacando al lenguaje, que sirve de base para el desarrollo de operaciones intelectuales cada vez más complejas que se apoyan en los sistemas de comunicación y el desarrollo cultural histórico y que sólo se pueden sintetizar los logros esenciales de la cultura, a través del tiempo por el lenguaje.

Lev Seminovich Vigotski nació el 18 de noviembre de 1896 en Orsh y fallece el 11 de junio de 1934 en Moscú a los 37 años de tuberculosis, enfermedad que padeció por muchos años.

Su prematura muerte le impidió desarrollar completamente sus ideas pero el interés por los trabajos teóricos y experimentales de Vigotski así como el continuar con ellos crece constantemente sobre todo dentro de la psicología educativa.

1.5 Teoría Constructivista.

La concepción constructivista es un marco explicativo que parte de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integrada por varios modelos sobresaliendo el de Piaget, Vigotski, Ausbel y Bruner, por lo tanto, es un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza.

La idea de aprendizaje va unida a los conceptos de actividad mental constructiva y de interacción social con otras personas. Aprender algo equivale a hacer una

representación, una elaboración o construcción personal subjetiva de algo que existe objetivamente.

En la relación entre desarrollo y aprendizaje, la educación juega un papel muy importante, ya que promueve, orienta y dota de contenidos al desarrollo individual de los seres humanos que es una construcción sobre la base del desarrollo previo (Solé, 1990).

La sociedad ha delegado en la escuela la formación de los sujetos a través del aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes considerados en las diferentes etapas del desarrollo, por ello, los aprendizajes escolares representan una fuente de desarrollo, para los alumnos, promueven la socialización como miembros de una sociedad y una cultura posibilitando un desarrollo personal.

La educación en la escuela debe partir del momento del desarrollo en que el niño se encuentra e ir estimulando progresivamente, su acceso a nuevos niveles de competencia y desarrollo por lo tanto además de constituir un proceso social y cultural también es un mediador que facilita la madurez y activa el desarrollo del menor (Palacios, 1990).

Ausubel (1995) destaca que el aprendizaje es una reestructuración activa de percepciones e ideas que se centran en las habilidades y destrezas de los alumnos, distingue dos tipos de aprendizaje mecánico y significativo.

Ausubel y Novak (citados en Pozos, 1989) centraron sus estudios en el aprendizaje escolar describiéndolo a partir de las dimensiones recepción descubrimiento y significativo-memorístico. Consideran que estos aprendizajes se dan en un continuo y adquieren ciertas características.

El aprendizaje por recepción se refiere a que el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma final y acabada. No requiere realizar ningún descubrimiento más allá de la comprensión y la asimilación de los mismos, de tal manera que pueda reproducirlos cuando lo quiera. El aprendizaje por descubrimiento requiere que el alumno

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

reorienta el material, adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa para descubrir relaciones, leyes, conceptos y formas de representación que después incorpora (asimila) a su esquema.

De acuerdo al tipo de relación que se dé entre el conocimiento que tiene el alumno y los conocimientos nuevos propuestos por el maestro, los aprendizajes pueden ser de relación arbitraria o significativa.

En la relación arbitraria, los contenidos propuestos a los alumnos no tienen relación con los conocimientos que ellos poseen, esta relación podría convertirse en un aprendizaje memorístico, pero no significativo para el alumno, ya que no es incorporado a su estructura cognitiva y por tanto puede ser olvidado con facilidad.

La relación de aprendizaje significativo se da cuando los conocimientos que poseen los alumnos tienen una clara conexión con los conocimientos nuevos. Aquí el alumno reorganiza su conocimiento del mundo, lo integra a la estructura cognitiva y aplica a situaciones y contextos distintos en los que aprendió inicialmente y conforma redes de significados más amplios y complejos, abriéndose la posibilidad de ser recordados con facilidad.

De acuerdo con estos autores, los alumnos adquieren mayores conocimientos mediante aprendizajes significativos, por lo que es indispensable programar, organizar y secuenciar los contenidos, evitando el aprendizaje memorístico y para que se dé éste se requiere que: 1) el alumno posea los conocimientos previos en grado y complejidad suficiente para asimilar los nuevos conocimientos, 2) estructurar los contenidos nuevos en donde los materiales empleados mantengan una lógica y estructura en sus elementos y en su significado, y 3) la motivación, que como toda actividad requiere de ésta, el aprendizaje también la necesita para desarrollarse exitosamente.

El aprendizaje significativo implica una considerable actividad constructiva en donde se requiere que la persona que aprende se aproxime al objeto de aprendizaje con una

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

idea más o menos elaborada, estos conocimientos previos deben considerarse en términos relativos a lo que se pretende aprender y a la complejidad que presenten con la posibilidad de ser modificados.

La enseñanza desde la concepción constructivista ayuda al proceso de aprendizaje, ya que no puede sustituir a la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar (Cóll, 1991)

La enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, por lo que requiere estar vinculada a ese proceso de construcción, es decir, se debe considerar los esquemas de conocimientos de los alumnos con relación al contenido de aprendizaje del que dispongan y provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuerce su modificación.

Desde esta concepción, se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación intelectual en donde el profesor actúa de guía y mediador entre el niño y la cultura, de esa mediación depende el aprendizaje que realiza y repercute en su desarrollo, así mismo, la intervención del maestro es una ayuda en el proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno, sin ella es posible que el alumno no alcance algunos objetivos educativos (Solé, 1990).

Concebir al maestro como una ayuda y/o andamiaje tiene su base en la teoría de Vigotski y en el concepto propuesto por Bruner en donde, la primera se describe como influencia educativa, que no es más que la ayuda prestada por el profesor a la actividad constructiva del alumno y la segunda son todas aquellas intervenciones tutorales del adulto y deben tener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño. La influencia educativa eficaz consiste en un ajuste constante y sostenido de ayudas por parte del maestro.

Bruner (1990) establece un paralelismo entre desarrollo del niño que es posible por el apoyo o el andamiaje que le suministran los adultos (maestro, padres y/o compañeros más expertos) y una vida colectiva más rica y compleja que ayudaría a alcanzar niveles de pensamiento más alto.

Al reconocer al maestro como una ayuda y andamiaje se acepta que el alumno es el verdadero constructor del conocimiento pero que sin ésta no alcanzarían los conocimientos deseados. Dicha ayuda tiene que ser de diversos tipos, ajustada a las características y necesidades de los niños, a fin de brindar la ayuda pedagógica que requieren para construir aprendizajes significativos.

Dicho autor, considera que los mejores apoyos pedagógicos son aquellos que se ajustan al tipo y grado de deficiencias y progresos de los niños en la realización de la tarea, por lo tanto, el profesor debe saber que los alumnos son heterogéneos, con intereses, niveles de competencia, actitudes, habilidades diversas y que quieren de una metodología o enseñanza flexible, ajustada a sus necesidades, individualizada y diversa. Si la enseñanza es ajustada y diversa incrementa la capacidad de comprensión y actuación por parte del alumno.

La ayuda que ofrece el maestro da paso al proceso de interacción profesor/alumno en situaciones de aula. Esta relación social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de conocimientos escolares del niño, que gracias a su proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación también crea zonas de desarrollo próximo. Esto se lleva a cabo cuando el maestro inserta la actividad puntual que el alumno realiza en ese momento, posibilita la participación de todos, establece un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, seguridad y aceptación, introduce modificaciones y ajustes específicos, así como promueve la utilización del lenguaje de manera clara y lo emplea para recontextualizar y reconceptualizar experiencias (Cóll, 1993).

La visión constructivista como ya se expuso, es un marco explicativo que integra diversas aportaciones de las obras de Piaget y Vigotski a pesar de que sus postulados no fueron orientados al estudio de los procesos educativos, pero sí tiene implicaciones significativas en ellos.

Esta concepción trata de integrar al desarrollo, el aprendizaje y la educación en un mismo esquema explicativo del comportamiento humano y de su evolución, ya que cuando se intenta explicar desde esta perspectiva los cambios que se producen en las personas como resultado de la educación, es necesario tomar en cuenta los procesos madurativos que condicionan la capacidad de aprender de la experiencia social y educativa. Por consiguiente, nos permite reflexionar sobre el aprendizaje escolar y la interacción educativa en donde es necesario tomar en cuenta las características de los alumnos y su conocimiento a fin de ajustar la enseñanza y promover aprendizajes significativos.

Estas tres últimas teorías son las bases del trabajo que se realiza en los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar.

CAPITULO II.

INTEGRACION EDUCATIVA EN MEXICO

2.1 Antecedentes.

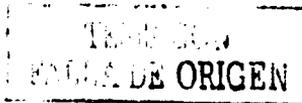
En México desde 1867, se ha tratado de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, fundando la escuela nacional para sordos y en 1860 la escuela nacional para ciegos. A lo largo de todos estos años, se han desarrollado distintos modelos de atención; el asistencial, médico terapéutico y el educativo actualmente complementándose (García, Escalante, 2000).

En el modelo asistencial o segregacionista se concebía al sujeto con discapacidad como un minusválido que requería de apoyo permanente, por tanto, las condiciones idóneas de asistencia las ofrecía un internado.

En el modelo terapéutico se pensaba que el sujeto discapacitado era atípico, este modelo se basaba en una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades, en donde el modelo de operar era de carácter médico pues se consideraba que todas las discapacidades tenían un origen disfuncional orgánico desde el inicio del desarrollo. Esta concepción obligaba a identificar y explicar los trastornos por medio de pruebas e instrumentos de evaluación para una atención especializada que implicaba un tratamiento y educación individualizada.

Dentro de dicha concepción el niño con discapacidad era educable, por lo que fue necesario crear escuelas especiales y diseñar planes de estudio específicos y trabajo con maestros especializados.

En el caso de los niños con discapacidad intelectual se desconocía el límite entre el retraso y enfermedad mental, pero podían ser valorados con pruebas psicométricas que permitían clasificar y ofrecerles una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia.



En las escuelas de educación especial se recibían a los alumnos que presentaban discapacidad sensorial o física (ciegos, sordos, problemas motores.) y los que manifestaban un ritmo de aprendizaje más lento que el resto de sus compañeros, se les realizaba un diagnóstico individual midiendo con éste su inteligencia, paso indispensable para derivarlos al tipo de atención o escuela que requerían definir el tratamiento en sesiones y al maestro que funcionaba como auxiliar (Gujardo,1994).

Sin embargo, las escuelas especiales fueron la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia "límitrofe" y las pruebas de inteligencia el instrumento que influyó en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares.

Para los años 60 se había institucionalizado la oferta y la demanda de la educación especial así como la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos especialmente en aquellos niños que no aprendían al mismo ritmo que el resto de sus compañeros.

Todas las experiencias adquiridas durante esos años, facilitaron a los maestros la elaboración de programas que constituyeron pasos decisivos hacia la integración escolar (modelo educativo). Para entonces se consideró que el sujeto con discapacidad, no era "minusválido" ni "atípico" por ser discriminatorio y estigmatizante, siendo la estrategia básica de educación especial la integración y la normalización con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que vivía en una comunidad. Lo que se intenta con este modelo es integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos y sociolaborales.

Para lograr esto, se requería un grupo multiprofesional que trabajara con el niño, con el maestro de escuela regular, con la familia y que elaborara estrategias de consenso social de aceptación digna. Esta concepción se basa en el principio del derecho equitativo de la psicopedagogía y del currículum escolar (S.E.P. 1994).

En México en el año de 1979, se inicia el proyecto de grupos integrados con una estrategia de integración institucional en el marco del programa "Primaria para todos". Esta cooperación entre educación especial y educación primaria fue de gran trascendencia para iniciar el mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país.

Entre 1979 y 1992, la pérdida escolar que se producía en los dos primeros grados originaba "analfabetos funcionales" y una gran cantidad de ciudadanos con escolaridad de por vida hasta el tercer grado de primaria, esta situación fue el motivo para establecer el programa "Primaria para Todos", en donde educación especial apoyaba con un programa paralelo a la educación regular.

Los programas con los que apoyó educación especial fueron: la creación de grupos integrados y los centros psicopedagógicos. La finalidad de los grupos integrados era la de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y el cálculo; a los niños reprobados de primer año se les realizaba un perfil (diagnóstico) seleccionando a aquellos que podrían ser reincidentes. Los centros psicopedagógicos atendían en grupo alterno a aquellos alumnos con dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares de segundo a sexto grado (García, Escalante y Escandón, 2000).

Pero los maestros de las escuelas de educación especial al igual que los de la escuela regular buscaban la homogeneidad en los grupos de acuerdo al tipo de discapacidad, alumnos que eran seleccionados según el diagnóstico realizado.

A pesar de esto, es importante destacar que la creación de escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad, representó ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad con respecto a épocas anteriores ya que se realizaron adaptaciones a algunos edificios, se elaboraron materiales didácticos adaptados a sus características, formación de equipos docentes y especializados según el tipo de trastornos, trabajo multidisciplinario entre especialistas, respeto al ritmo de la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, protección del discapacitado frente al abuso de otros niños y una mayor

identificación entre los padres de familia al compartir problemáticas similares (Toledo, 1981).

Las declaraciones de la O.N.U.(Organización de las Naciones Unidas) en 1971, 1975 y 1987, sobre los derechos del deficiente mental, los impedidos y los derechos humanos respectivamente, así como la declaración mundial de educación para todos; la cual considera que todos los sujetos deben contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico, las normas de uniformidad con respecto a la igualdad de oportunidades educativas que todos los estados deben de reconocer y la declaración de Salamanca en 1994, representan la oportunidad internacional en donde México está incluido, de que los niños con Necesidades Educativas Especiales queden integrados en los planes nacionales y estatales de educación regular, así como las escuelas estén abiertas a la diversidad y sean medios pedagógicos agradables y estimulantes para los alumnos (Declaración Mundial de Educación,1990).

Dicha integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tiene que ver con el consenso que se haga desde la política de Estado y de Gobierno, así como de los profesionales especialistas, de padres de familia, de la sociedad en su conjunto y el desarrollo de la teoría y la práctica educativa.

La política social de cualquier país que aspira a un desarrollo pleno, debe orientarse a la búsqueda del bienestar, el desarrollo y la sobrevivencia de la población infantil, por lo tanto, el estado debe tener la convicción de apoyar a todas aquellas iniciativas que tiendan a salvaguardar la infancia pues ésta constituye la grandeza del devenir histórico y portavoz del futuro de éste.

En México a partir de 1993, se inicia la modificación del marco legal con el artículo tercero de la Constitución y la ley General de Educación que en su artículo 41 manifiesta la orientación a la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares dando con esto el paso a la reforma educativa básica.

Dicha filosofía integradora quedó plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (S.E.P., 1994) siendo sus propósitos fundamentales la equidad, calidad y pertinencia de la educación.

Este programa se enmarca en el concepto de desarrollo humano, trata de asegurar que la educación permanezca abierta para las generaciones futuras, alienta la participación y la responsabilidad de los principales agentes (maestros, especialistas y padres) que intervienen en los procesos educativos, la formación de seres humanos responsables en todos los ámbitos de la sociedad y se orienta a estimular la productividad y creatividad de todas las actividades humanas, pone especial énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidad transitoria o definitiva como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad (Palacios, 1990).

Con la integración educativa se eliminó la idea de que existían dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes con la que se derivó la necesidad de dos sistemas de enseñanza diferente, por lo tanto, con ésta se construye un concepto nuevo para entender la deficiencia como Necesidad Educativa Especial la cual ha propiciado cambios en el curriculum (Marchesi y Martín, 1990).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales nos remite a las dificultades que tienen los sujetos para aprender en un sistema escolarizado, por lo que demanda atención diferente y específica, así como mayores recursos didácticos para atender sus necesidades y evitar dificultades (Blanco, 1992).

Para una atención eficaz de las Necesidades Educativas Especiales se requiere conocer los perfiles evolutivos del sujeto, sus limitaciones y retrasos, determinando si existe una etiología orgánica o ambiental, analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje así como la ampliación de materiales didácticos, la preparación y las competencias profesionales de los profesores para elaborar un proyecto educativo, realizar adaptaciones curriculares y adecuar el sistema de evaluación, apoyo psicopedagógico y

materiales adaptados, facilidad para el diseño de nuevas formas de organización escolar y utilización de nuevas metodologías.

Por consiguiente, la integración educativa es un proceso dinámico y cambiante en donde su objetivo es encontrar la mejor situación para que el alumno o alumnos se desarrollen de la mejor manera, ya que depende de las necesidades de ellos, el lugar y la oferta educativa existente (Marchesi y Palacios, 1990).

Por lo tanto, la integración educativa de los discapacitados es una estrategia metodológica, pues no depende de un perfil psicométrico del alumno sino de factores socioeducativos de la práctica educativa en el aula, escuela, comunidad escolar y familiar para lograr la equidad en la calidad de la educación básica tanto en el nivel preescolar, primaria y secundaria (Calvo, 1997).

La integración es positiva para los alumnos con algún tipo de deficiencia, pues favorece su desarrollo y su socialización, así mismo beneficia al resto de los menores del grupo, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros menos dotados.

El Programa de Desarrollo Educativo (S.E., 1994), ha planteado y sigue planteando retos y desafíos, cambios de actitudes y prácticas a todos los niveles, como una necesidad de mejorar la calidad del servicio en la educación regular y especial con el fin de que se logre una equidad por lo que la integración educativa es un compromiso de todos.

2.2 La Educación Preescolar en México.

Como una necesidad de atender al niño, por medio de una educación especial que estuviera de acuerdo a sus intereses y necesidades surgen a finales de 1883 y durante 1884, los primeros planteles de educación preescolar creados por los maestros Manuel Cervantes

Imaz en la Ciudad de México y Enrique Laubsher en Veracruz como salas de párvulos así mismo, en un anexo se abre la escuela normal para maestros en donde se imparte una cátedra para iniciar a los alumnos en educación preescolar(Gallo,1963).

En 1904 Don Justo Sierra funda el primer Jardín de Niños en la ciudad de México hecho que constituye el punto de partida para la creación de este sistema.

En 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, se le asigna atender la instrucción Preescolar, Primaria, Normal, Preparatoria y Profesional en el Distrito Federal así como la escuela de Bellas Arte, Música y Declamación, Artes y Oficios y Agricultura y Comercio.

En 1909 se establecen los primeros cursos para educadoras en la escuela normal con el objetivo de enseñar la pedagogía especializada.

En 1914 se establecen los dos primeros Kindergartens teniendo como propósito educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual valiéndose de las experiencias que adquiría el niño en su hogar, comunidad y naturaleza.

En 1917 con la reorganización que tiene la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, los Kindergartens son suprimidos del presupuesto federal, pasan a ser responsabilidad de los ayuntamientos y el 31 de Diciembre son clausurados por orden de la Dirección General de Instrucciones Públicas.

Fue hasta 1920 que se le vuelve a considerar, creándose la Inspección General de Jardines de Niños, con la finalidad de resolver la falta de cohesión y unidad doctrinaria que prevalecía en este servicio y se impuso una reforma en la organización de los procedimientos resaltando la necesidad de conocer la personalidad del niño, sus intereses y necesidades.

La Inspección General presentó un proyecto de reforma al Jardín de Niños que consistió en:

- 1.- Que la institución ofrezca al niño todas las oportunidades que tiendan a conocer su patria y el amor a ella.
- 2.- Que la salud del educando sea el objetivo principal de la atención, por lo tanto, los locales y mobiliarios cubran los requisitos exigidos por la higiene y la pedagogía.
- 3.- Que las actividades que se realicen en el Jardín de Niños estén de acuerdo con la edad y grado de desarrollo del púrvulo y en relación con las experiencias de este en su mundo infantil.
- 4.- Que la libre manifestación del niño sea respetada para el conocimiento de su ser interno y su apropiada dirección.
- 5.- El ambiente que debe predominar en el Jardín de Niños sea de hogar, natural, sencillo y confraternidad.
- 6.- Que las actividades no tengan un horario fijo y determinado.
- 7.- Todos los elementos que puedan cooperar en el mejoramiento de la educación de los púrvulos: hogar, comunidad, etc.: sean tomados en cuenta.
- 8.- Que se tengan lineamientos en el Jardín de Niños como en la escuela primaria.
- 9.- Que se multipliquen los Jardines de Niños, ya sea en forma de Jardines Independientes o anexos, para que los niños obtengan más beneficio.

Al llevar a cabo este proyecto se logró la transformación, pues ya no encajaban formulismos ni procedimientos dogmáticos en el trabajo; se dio paso a la espontaneidad de

los niños (as) Ya que al rodear con diversos estímulos en el Jardín se lograba llevarlos al conocimiento de su ser, se les daba libertad para manifestarse, pero se les imponían normas que regularan sus actos, de tal forma que no se percataran de ello sino las aceptaban gozosos por la bondad de las mismas (Zapata, 1951).

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 permitió la estructuración del sistema educativo que iniciaba con el nivel preescolar hasta la escuela Universitaria, así mismo quita la responsabilidad educativa a los gobiernos locales, desde ese momento surge una nueva pedagogía mexicana con sus propias creaciones.

En 1937 por decreto presidencial, los Jardines de Niños de la Secretaría de Educación Pública pasaron a depender de la Dirección de Asistencia Social Infantil. Esto no afectó el trabajo realizado por las educadoras ya que ellas continuaron su labor educativa.

El primero de Enero de 1942, nuevamente por decreto presidencial, se regresa a los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) quedando así constituido un sector nacional, con normas unificadas por una doctrina y personal competente y entusiasta además de que a través del tiempo y de constantes estudios y experiencias en ellos, ya formaban una institución infantil nacional que determinaba en su sistema y procedimientos el primer peldaño en la escala de la educación ya que su labor estaba destinada a educar al niño de acuerdo con la realidad social y con el propósito de alcanzar una mejor estructura.

Al llegar los Jardines de Niños a la S.E.P. se aceptó su organización y se creó el Departamento de Educación Preescolar, fijándose de forma definitiva el papel que estas escuelas tenían dentro del ciclo general de educación, así como la significación que se le asignaba de eslabonamiento con el hogar y con la escuela primaria.

El programa se fincó en las experiencias que el párvulo tenía a través de sus relaciones en el hogar, la comunidad y la naturaleza, con el fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la misma vida le hará.

Todas las actividades que se realizan en el Jardín de Niños están basadas en el Juego, ya que son el factor primordial que los caracteriza, mediante éste el p^ávulo se da cuenta de sus deberes y derechos, subordina sus deseos al bien de los demás, aprenden a ganar y perder, adquieren confianza y seguridad en sí mismos despojándose de la timidez que los lleva al complejo de inferioridad que impide superarse en la vida (Biber,1986).

Valiéndose del juego en muchas actividades, el niño (a) se inicia en la expresión de la cantidad y la forma, además el lenguaje se amplía, iniciando la aspiración instintiva de leer y de contar, función que aparece alrededor de los 6 años.

El interés por la Educación Preescolar se ha incrementado tanto en el Distrito Federal como en los Estados de la República Mexicana, esto ha quedado plasmado desde el establecimiento de planteles y mobiliario hasta el aumento de personal, que recibe el apoyo técnico necesario con el cual, se orienta a las educadoras sobre el respeto a la personalidad del niño (a) y a la formación de su carácter que se cimienta con hábitos que orientan su conducta y que serán fundamento esencial de su educación, la que lo lleva a ser útil a sí mismo y a los demás(S.E.P,1999).

2.3 Programa de Educación Preescolar.

El Jardín de Niños constituye una institución nacional como ya fue mencionado en otro apartado, que determina en su sistema y procedimientos el primer peldaño en la educación y es la institución destinada a educar al niño de acuerdo a la realidad social y alcanzar una mejor estructura.

La finalidad del Jardín de Niños es poner al educando en contacto con la vida, por tal motivo, los programas han estado fincados en las experiencias que el niño (a) tiene a través de sus relaciones con el hogar, la comunidad y la naturaleza a fin de capacitarlo para dar respuesta a las demandas que la misma vida le hará, además éstos deben de responder al marco de las transformaciones económicas, políticas y sociales que en México se dan.

Como la educación es el desarrollo integral del país y constituye la base para fortalecer los niveles superiores de la enseñanza, la formación científica y tecnológica que permiten alcanzar un desarrollo autónomo, es necesario realizar una transformación del sistema educativo nacional que permita elevar la calidad (Palacios, 1990).

Con este propósito, a partir de 1996 en el Distrito Federal la operación de los Servicios Educativos se han enmarcado en el programa para el fortalecimiento de las escuelas, con el cual se intenta impulsar acciones orientadas a crear un modelo denominado "Una Nueva Escuela para el Distrito Federal" con éste se busca unificar e impulsar a los Jardines de Niños para mejorar sus resultados educativos al transformar el ambiente escolar, aprovechar sus recursos y modificar el ambiente de aprendizaje en el aula y el plantel. Esta orientación sustituye el plan de estudios que tenía vigencia hasta antes de la expedición de la ley general de educación (S.E.P., 1999).

Dicha propuesta además de considerar que la educación es la vía para lograr que el ser humano aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a ser y aprenda a convivir, para enfrentar su realidad y desenvolverse en ella de manera crítica, creativa y propositiva en la búsqueda permanente de una mejor calidad de vida.

Los principios que guían el trabajo del Jardín de Niños están inscritos en el marco del Artículo Tercero Constitucional y los propósitos educativos propuestos son congruentes con lo señalado en el Artículo Séptimo de la Ley de Educación (S.E.P., 1997).

La educación preescolar debe ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, de afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular la curiosidad y realizar el trabajo en grupos. Además, tiene que aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que formen el razonamiento matemático. Por consiguiente, ésta define en sus propósitos, las competencias que los niños y las niñas han adquirido para formar sujetos que tengan confianza y seguridad en sí mismos, establezcan relaciones con el mundo social y natural, basadas en el respeto y la

colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso del lenguaje como el medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos(S.E.P., 2000).

Para que se logre esto, es necesario concebir el desarrollo del ser humano como producto social y educativo, consecuencia de las relaciones que las personas establecen en contextos sociales, culturales e históricos y el aprendizaje como la apropiación de saberes, normas e instrumentos culturales a través de la actividad conjunta en contextos sociales definidos como la familia y la escuela en donde las relaciones que se establecen deben ser de calidad.

Por lo tanto, existe una relación estrecha entre la actividad del sujeto y su aprendizaje donde todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal a partir de experiencias que el sujeto utiliza para confrontar sus capacidades y ampliarlas, es decir, que toda la actividad física y mental constructiva es la base del aprendizaje.

El individuo no aprende pasivamente un saber histórico y cultural, sino que lo construye en la interacción social realizando un proceso de sociabilización e individuación que lo hace un ser único e irreplicable (Buxarrias,1984).

En el modelo "Una Escuela Urbana Para el Distrito Federal", se concibe al Jardín de Niños como un centro educativo especializado en atender niños y niñas de 3,4 y 5 años de edad de la ciudad de México respondiendo a las necesidades educativas para un nuevo siglo y recuperar la valiosa tradición educativa del nivel preescolar.

Por consiguiente el Jardín de Niños es un espacio abierto a la diversidad en donde se conoce y atiende a los niños y niñas a partir de sus características personales y socioculturales proporcionando a cada uno las herramientas que le permitan aprender

Este modelo permite establecer las competencias que los niños y niñas preescolares habrán de adquirir al concluir la educación preescolar, las cuales están definidas por habilidades y actitudes, en donde las primeras son capacidades para enfrentar y transformar

la realidad (realizar tareas, resolver problemas, establecer relaciones y comunicarse) y las segundas son tendencias a valorar las situaciones que enfrenta el individuo (impulsan y orientan su comportamiento de acuerdo a principios éticos). Ambas son adquiridas a partir de las experiencias del sujeto, son permanentes y conforman su manera de pensar y de actuar.

Se necesitan tres elementos para adquirir habilidades y actitudes; el primero es la naturaleza biológica y los otros dos son socioculturales (conocimientos y prácticas habituales). Los conocimientos son la información que el sujeto ha logrado recabar de la realidad natural y social, son datos y hechos de conceptos que permiten organizarla, comprenderla y explicarla, describirla, relacionarla y predecirla, es decir, "saber qué" o "saber acerca de" en donde el lenguaje es el medio que permite esta adquisición graduada. Las prácticas habituales son procedimientos, formas de actuar, acciones que suceden en orden y que permiten llegar al fin, es "saber hacer", son pasos que el niño (a) aprende de manera secuenciada para realizar esas acciones y son adquiridas de manera progresiva (S.E.P,2000).

Los conocimientos y prácticas habituales forman un conjunto de saberes sociales cuya apropiación consciente, se da cuando el sujeto actúa para aprender y que le da utilidad, así mismo constituye los contenidos de la educación preescolar que los niños y niñas tendrán que aprender al asistir al Jardín de Niños.

El aprendizaje de los niños se produce por la mediación de la educadora, quien tiene mayor experiencia cultural, pero los menores poseen competencias adquiridas de sus experiencias previas y pueden realizar acciones con la ayuda del mediador y posteriormente lo harán por sí solos. Dicha ayuda es la intervención pedagógica que es la organización consciente e intencional del ambiente de aprendizaje para alcanzar los propósitos educativos, esta intervención requiere conocer las características, necesidades e intereses de la población infantil y el empleo de diversas estrategias didácticas, materiales y recursos didácticos.

La organización en la intervención pedagógica toma en cuenta todos aquellos aspectos de la realidad, conocimientos y prácticas habituales que definen el "saber que" y el "saber hacer" y es flexible ya que puede ajustarse a la complejidad de los contenidos de cada propósito educativo para este nivel.

Crear el ambiente de aprendizaje implica prever y evaluar las formas de relación entre las personas; con los menores, padres y madres de familia; las actividades que realizan colectivamente y con qué sentido; los acuerdos sobre como aprovechar los proyectos y servicios que se ofrecen; y los espacios y materiales con los que se cuenta. Este ambiente es permanente durante todo el ciclo escolar, por lo que se propicia que cada Jardín de Niños tenga sus propias características.

El ambiente de aprendizaje en las aulas se relaciona y contribuye al del plantel, pero en el aula se crean las condiciones específicas para cada grado, que permiten la adquisición de conocimientos y las prácticas habituales de los educandos. En éste intervienen tres elementos interdependientes los cuales son: actividades de enseñanza - aprendizaje, comunicación y condiciones físicas.

Las actividades de enseñanza - aprendizaje es el marco en donde se desarrolla la actividad de los alumnos (as) y la actitud docente que posibilitan la interacción física y mental con el entorno y así aprender. Estas parten de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto permitiendo que lo aprendido sea aplicable a la vida cotidiana.

Dichas actividades permiten que los educandos adquieran confianza y seguridad en sí mismos, establezcan diversas relaciones con los otros y se expresen cotidianamente de diferentes formas. Además su organización en el tiempo, con una secuencia lógica, permite a los niños sentirse seguros al aprender a predecir lo que ocurre durante la jornada y como controlar su día, es decir, un horario da confianza, orden y sentido a la acción y origina la formación de hábitos y ayuda a organizar la información que reciben, anticipar los conocimientos y prever su participación.

Entonces las actividades de enseñanza- aprendizaje deben ofrecer a los alumnos (as) muchas oportunidades para explorar, manipular, experimentar, descubrir, aplicar, expresar, relacionar, comparar, contar, medir, desplazarse, y utilizar las posibilidades de movimiento de su cuerpo, así como para relacionarse, colaborar y comunicarse con los otros. Por ello deben seleccionarse actividades y materiales pertinentes a las características del grupo y los contenidos para el grado.

La comunicación posibilitará que se adquieran aprendizajes, ya que se pueden comunicar ideas, sentimientos, propuestas, saberes, gustos, es decir, significados pero también requiere de una actitud positiva en donde se manifieste calidez, respeto, reconocimiento a las posibilidades del otro, escucha, aceptación, gusto por lo que se hace e interés por comprender y hacer comprender.

El lenguaje como herramienta del pensamiento permite que los niños (as) muestren la comprensión que poco a poco adquieren de sí mismos y de su realidad, por lo tanto, éste es un instrumento para transmitir ideas acerca de la convivencia, de los comportamientos deseables o indeseables en un grupo social y de las normas que regulan la conducta permitiendo que el aprendizaje evolucione.

En el Jardín de Niños, la comunicación debe de ser intencional ya que con esto se propicia que los niños (as) obtengan seguridad para expresarse y vayan comprendiendo poco a poco que existen diferentes puntos de vista.

El aprendizaje en los menores se da por imitación de gestos, mirada, actitudes, el contacto físico, los ademanes y el tono de voz que la educadora emplea para comunicarse con sus alumnos (as) y por medio de éste transmite los saberes socioculturales que permiten que los menores se apropien de la cultura y amplíen sus posibilidades comunicativas para comprender y expresar sus ideas y ser comprendidos por los otros, por lo tanto, la comunicación influye en su actuación, en la construcción de su autoestima y en sus explicaciones que da acerca del medio social, natural y su desempeño en él.

La comunicación que se establezca entre los menores y la educadora, en el proceso de enseñanza aprendizaje debe lograr compartir el mismo significado de un concepto, una realidad, una experiencia, una manera de proceder, que permita adquirir conocimientos y realizar prácticas habituales.

Las condiciones físicas propician el aprendizaje ya que invitan al sujeto a la acción, genera la disposición a querer estar, hacer y convivir; así mismo, origina estabilidad emocional, sentido de pertenencia, calidez, vínculos de relación y comunicación de los demás.

En el aula se debe permitir el libre desplazamiento de alumnos y educadora, los materiales deben estar disponibles, al alcance de los niños (as), organizados, limpios y utilizables en cualquier momento, así como el mobiliario tiene que ser suficiente para la cantidad de alumnos (as) y contar con las características del almacenamiento de materiales.

Las condiciones físicas del plantel y aula deben ofrecer diversas posibilidades para llevar a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje que den la oportunidad a los menores de aprender al establecer comparaciones entre la experiencia familiar y la escolar, ya que el aprendizaje requiere de un ambiente de trabajo organizado en donde se den las condiciones para que los niños (as); tengan contacto con experiencias que les permitan ponerlas en práctica, o que conocen y saben hacer, así como diversas acciones que representen posibilidades y retos distintos para aprender nuevas cosas que puedan ser aplicadas en los diferentes contextos de su vida cotidiana.

Por lo tanto, la intervención pedagógica debe asegurar que los niños y las niñas utilicen y amplíen sus capacidades a través de la organización del ambiente de aprendizaje y el uso de diferentes lenguajes que enriquezcan su conocimiento del entorno social y natural.

En el Jardín de Niños aprenden a establecer relaciones sociales con sus pares así como con adultos ajenos al ámbito familiar, esta convivencia implica conocer y acatar

normas y reglas que les permitan tener relaciones armónicas. Por lo tanto, las actividades y formas de acción que establecen los adultos con su trato cotidiano deben ser modelos apropiados, conscientes e intencionales que orienten el comportamiento infantil.

El dominio de sí mismo, el control y regulación del actuar del sujeto ante el mundo cambia. La forma en que se enfrenta a nuevos aprendizajes, a situaciones sociales específicas, a conflictos que le plantea la vida cotidiana y generar estrategias para resolverlas es producto de la educación; por consiguiente ésta se encamina a una mejor comprensión del mundo natural y social en donde los niños al interactuar con la realidad se apropian de manera gradual y paulatina de algunos de sus aspectos para poder explicarla, relacionarla, predecirla y actuar de una manera más efectiva.

La enseñanza y aprendizaje de conocimientos y prácticas habituales se llevan a cabo de diferentes maneras ya que en el conocimiento se requiere que el sujeto reelabore los conceptos que posee para llegar a confrontar, describir y relacionarse de forma directa con la realidad y ésta dará como resultado la concepción del mundo natural y social que modificará las ideas previas de los alumnos (as) a partir de los nuevos aprendizajes y en las prácticas habituales es necesario ayudar a los alumnos (as) a reconocer una secuencia de acciones para "saber hacer"; se requiere enseñarles cómo hacerlo, verbalizando cada uno de los pasos a seguir, al mismo tiempo que se ejecuta, posteriormente hacerlo con ellos explicando el procedimiento, logrando con esto un control consciente de su actuar para que después los niños lo hagan hasta automatizarlos.

Dentro del programa de educación preescolar se plantean los propósitos que indican lo que es posible lograr con los niños y las niñas mediante la intervención pedagógica y que serán alcanzados al concluir la educación preescolar.

Cada propósito contiene una descripción de las habilidades y las actitudes que lo conforman así mismo, los conocimientos y las prácticas habituales están organizados por grado y nivel de complejidad que delimitan el campo de la intervención de la educadora para organizar gradualmente el proceso de enseñanza aprendizaje. Dichos propósitos son:

- a) **Mostrar una imagen positiva de sí mismo** se refiere a la necesidad de que el niño y la niña adquieran seguridad y confianza, es decir, que sean capaces de coordinar y controlar los movimientos de su cuerpo para ejecutar las tareas de la vida cotidiana; interesarse por el cuidado de su apariencia personal, resolver las necesidades que afectan su persona, tanto básicas como de relación interpersonal y situaciones del entorno; tener confianza para utilizar sus posibilidades físicas, intelectuales y sociales; enfrenten retos diversos y superarlos; se interesen por la calidad de sus trabajos.
- b) **Establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social**
Éste surge de la necesidad de que los niños y las niñas reconozcan las normas que regulan su comportamiento, al interactuar con los demás para establecer relaciones armónicas y que sean capaces de aceptar y manifestar actitudes de afecto y respeto de sus pares, así como de las personas adultas con quien convive; respetar las normas para la convivencia, el trabajo y el juego; reconozcan los derechos propios y de otros, además de la responsabilidad personal sobre los efectos de la acción hacia las personas con quien vive
- c) **Comunicar sus ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes** como son: el matemático, oral, escrito y artístico que el niño y la niña deben utilizar en un contexto comunicativo y funcional para comprender y ser comprendidos.

Con el lenguaje matemático los alumnos (as) deberán ser capaces de elaborar deducciones simples a partir de relaciones de semejanzas, diferencias y orden; resolver problemas sencillos, empleando estrategias de conteo y medida, representar mentalmente algunas relaciones espaciales y resolver situaciones relacionadas con aspectos matemáticos.

Con el lenguaje oral el niño (a) debe ser capaz de comprender mensajes verbales, expresarse con claridad, fluidez y coherencia acerca de los hechos y experiencias de

su vida cotidiana, así como mostrar interés por aprender nuevas palabras y descubrir su significado.

En el lenguaje escrito los niños (as) reconocerán la utilidad de éste, cómo una forma de comunicación, información, permanencia de las ideas a través del tiempo y recreación, así como de disfrutar e interesarse por los textos al comprenderlos.

Con relación al lenguaje artístico los alumnos(as) deben desarrollar su capacidad para expresarse a través de diversas formas artísticas, interpretar imágenes y obras plásticas como una forma de comunicación; atender y disfrutar eventos culturales y reconocer lo bello en el arte.

d) Explicar diversos acontecimientos de su entorno a través de la observación la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación en donde es necesario que los niños (as) enfrenten la realidad buscando explicaciones a todo lo que ocurre en su entorno, para lograr esté, es necesario que los menores sean capaces de tener una actitud de búsqueda de explicaciones, de no creerlo todo, de no conformarse y conocer más; plantear posibles respuestas a los cambios que suceden en las personas y en la vida cotidiana

e) Manifestar actitudes de cuidado y respeto al medio natural, con éste propósito se intenta que los niños sean capaces de reconocerse como parte del medio natural, e identifiquen la interdependencia entre la vida y el cuidado del ambiente; aprendan a convivir en armonía con el medio natural.

f) Satisfacer por sí mismo necesidades básicas del cuidado de su persona, evitar accidentes y preservar su salud pues los niños (as) requieren conocer medidas de higiene, alimentación y de seguridad para cuidar su persona; deben practicar y saber en qué momento y condiciones aplicar las medidas de autocuidado que le permitan conservar su integridad física y psicológica ante situaciones de riesgo.

g) Respetar las características y cualidades de otras personas sin actitudes de discriminación de género, ética o por cualquier otro rasgo diferenciado, la población infantil desde sus primeros años debe aprender a reconocer el valor propio y el de los otros así como la igualdad de derechos de oportunidades; para lograr esto es necesario que el niño (a) sea capaz de convivir armónicamente con otros, independientemente de su género, etnia, capacidad, nivel económico y sociocultural, respetar el esfuerzo de los demás y participar equitativamente en el grupo.

h) Manifestar actitudes de aprecio por la historia, la cultura y los símbolos que nos representan como nación para lograr este propósito, es indispensable que los alumnos (as) se identifiquen como parte de diversos grupos sociales; familia, escuela y comunidad; que se reconozcan como mexicanos e identifiquen los símbolos patrios y sitios históricos que compartimos.

i) Valorar la importancia del trabajo y el beneficio que reporta; es importante que el niño se responsabilice de realizar y concluir diversas tareas y actividades; respetar el esfuerzo individual y colectivo que implica realizar cualquier trabajo y manifestar gusto por esté. Además de que reconozcan que existen diversas formas de trabajo que les benefician directamente.

j) Generar alternativas para aprovechar el tiempo libre en donde es necesario organizar y planear una serie de actividades que alimenten la imaginación, la sensibilidad, el deseo de enfrentar retos, así como de conocer y experimentar otras formas de relación con los otros, es decir que los niños (as) sean capaces de crear opciones recreativas con los objetos y espacios a su alcance y planear las actividades que realizan (Guías para la Planeación de la Educadora, 1999 y 2000).

El programa de educación preescolar para el Distrito Federal pretende conseguir que el sujeto aprenda a conocer, a hacer, a ser y a convivir para enfrentar su realidad y

desenvolverse en ella de una manera crítica, creativa y propositiva para lograr una mejor calidad de vida.

La realidad en el Distrito Federal requiere que la educación preescolar, primaria y secundaria definan los conocimientos, procedimientos y valores que el sujeto debe aprender y la escuela es la institución socialmente creada y reconocida para coadyuvar a cumplir este fin (Programa de Educación Preescolar, 2002).

2.4 La Integración Educativa en el Nivel Preescolar.

En México, la educación especial tiene como objetivo impulsar la integración educativa de los menores con discapacidad y reorientar sus servicios con el propósito de generar nuevas alternativas de atención para la escuela regular.

Las orientaciones conceptuales y operativas para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), han permitido impulsar la integración educativa en el sistema escolarizado con una actitud abierta a la diversidad. Dando lugar a un proceso de reestructuración en la práctica de educación especial para crear nuevas formas de acceso al currículum básico.

Las recientes reformas del Sistema Educativo Nacional que se describen en el acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995 -2000, han contribuido a reforzar y desarrollar estrategias, ya que entre más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir en clases regulares, mejor será la respuesta de integración.

La integración educativa hace referencia al acceso y permanencia en los centros educativos con base en un currículum básico, es cierto que es un imperativo jurídico pero precisamente por eso nadie puede quedar excluido de la educación básica debido a que ésta es para todos.

La integración escolar es una opción en donde las estrategias se basan en que los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad acrediten la educación básica en una escuela regular de acuerdo a las condiciones de los alumnos, de la escuela y de los padres de familia, buscando que esta integración beneficie a todos los alumnos de la escuela (S.E.P.,1994).

Por consiguiente, el Jardín de Niños considera la integración escolar como un derecho de los niños (as) a participar en todas las actividades de la escuela, generar y operar propuestas que permitan lograr un ambiente educativo de respeto, convivencia y colaboración, en la diversidad con una proyección más justa.

En 1994, fue reconocida de manera positiva y determinante la influencia de la Educación Preescolar en el futuro desempeño escolar y en la formación integral de las personas.

En el programa de educación básica, las estrategias y acciones que se realicen deben acentuarse en los propósitos formativos que requieren ser congruentes y tener una adecuada secuencia de los planes de estudio de los tres niveles educativos en donde el nivel preescolar es el encargado de preparar adecuadamente a los sujetos para los estudios de primaria y que ambos niveles favorezcan la transición al curriculum y las formas de enseñanza que caracterizan a la educación secundaria (Programa Nacional,1995-2000).

El sistema educativo debe de proporcionar a los alumnos (as) toda la independencia posible, aumentar el conocimiento del mundo que los rodea y participar activamente en la sociedad independientemente del grado que cada uno de ellos alcance y el tipo de ayuda que requieran para alcanzarlo, es decir, que algunos alumnos van a necesitar más ayuda y de manera distinta al resto de sus compañeros para alcanzar esos fines(Palacios,1990).

Se dice que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultad para acceder a los aprendizajes que se determinan en el curriculum que le corresponde por su edad, estas dificultades pueden deberse a causas internas, por carencias

en el ambiente sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada y por ello requiere para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Para llevar a cabo la ayuda a los alumnos con mayor dificultad para aprender es necesario conocer los contenidos del nivel, cuáles son los adecuados y prioritarios para ese alumno, cómo enfrentarse a la tarea de enseñarlos, qué tipo de apoyo requieren, qué necesitan aprender, cómo y en qué momento, qué se debe evaluar y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso enseñanza – aprendizaje (Marchesi y Martín,1990).

Es importante reconocer que las N.E.E. que presenta el alumno no sólo se encuentran en él (orgánicas) sino también, en las deficiencias del entorno educativo y familiar, dando con esto un carácter interactivo a las necesidades, por ello solo se pueden determinar por medio de un proceso de evaluación del alumno, de su contexto familiar y escolar.

De ahí que la respuesta educativa para los alumnos (as) con necesidades educativas especiales, es una tarea conjunta de maestros, equipos psicopedagógicos, padres de familia, administración escolar y sociedad.

En el Jardín de Niños que se considera un espacio abierto a la diversidad, las educadoras, el psicólogo y demás personal que colaboran en el proceso enseñanza – aprendizaje, realizan acciones innovadoras en el aula y espacios didácticos, utilizan como medios de enseñanza los proyectos y servicios de apoyo y toman decisiones por medio del trabajo colegiado(García, Escalante,Escandón,2000)

En el Jardín de Niños se establecen prioridades de las Necesidades Educativas más urgentes, que al resolverlas, inciden en la solución de otras al originar una dinámica de transformación que involucra a todo el personal y que tiene impacto sobre todos los

niños(as) del plantel además, dedica especial atención a quienes por múltiples causas requieren de apoyo específico para lograr los propósitos educativos.

En los propósitos educativos del nivel preescolar que se basan en el desarrollo de competencias, las cuales dependen del aprendizaje de todos los conocimientos y prácticas habituales, es necesario que los contenidos sean delimitados por grado para la intervención pedagógica (Guía para la planeación del docente Especialista 1999 y2000).

Como ya se mencionó, es necesario realizar un diagnóstico; que es la evaluación inicial para identificar las necesidades educativas de los niños (as); lo que permite reconocer los conocimientos y prácticas habituales que poseen y los que no han adquirido. Así mismo, se recopila información a través de la Guía para la Atención de Salud del Preescolar que permiten identificar los elementos del entorno social y cultural que explican, él por qué de algunos comportamientos observados de los niños.

Estas guías son importantes porque indican las condiciones de desigualdad de los niños, por su estado de desnutrición y salud o por ser sujetos a prácticas de crianza poco estimulantes, y esto sirve para diseñar estrategias pedagógicas diversas que compensen estas desventajas y propicien un avance equitativo hacia el logro de los propósitos educativos.

La evaluación debe ser continua, ya que permite valorar los avances de la población infantil durante el proceso enseñanza aprendizaje, evaluar facilita reconocer los aprendizajes logrados después de un periodo de intervención pedagógica, además sustenta la planeación de estrategias para lograr nuevos aprendizajes y con ello avanzar hacia la consolidación de lo propuesto para el ciclo escolar

La enseñanza como proceso gradual y progresivo debe definir lo que se ha de enseñar primero y que después, es decir, los aprendizajes sustentan la adquisición de otros más complejos, lo que va a garantizar la continuidad; para lo cual se requiere dosificar los contenidos en periodos cortos (Palacios,1990).

La dosificación consiste en seleccionar y distribuir los conocimientos y prácticas habituales que no poseen los niños (as) con la finalidad de identificar que se abordara primero y qué después, y así organizar la intervención pedagógica. Dicha dosificación de contenidos es flexible ya que permite retomar contenidos no logrados en función de los resultados obtenidos con los niños y las niñas. Esta la realizan conjuntamente educadoras y especialista, con la finalidad de posibilitar un intercambio, un análisis, compartir interpretaciones y compromisos entre ellos y facilitar el avance de los niños.

Otro aspecto que se considera en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la condición física del ambiente del aula y el plantel ya que propician a los alumnos (as) la formación que les permite establecer comparaciones entre su experiencia familiar y escolar; las nociones de orden e higiene; comodidad y pertenencia se obtiene a partir de la apariencia de la vivienda, las calles, edificios y por supuesto la escuela.

El estado del inmueble, la organización del mobiliario y los materiales afectan la manera como los niños (as) se sienten, se relacionan y realizan las actividades por lo tanto, transmiten mensajes a los niños (as) sobre lo que se espera de ellos y el valor que tienen las personas que ahí trabajan y lo que es importante para la comunidad escolar.

El diseño del ambiente de aprendizaje tiene que contemplar las actividades de enseñanza aprendizaje, la comunicación y las condiciones físicas tanto del aula como del plantel. Este se dará como respuesta a las Necesidades Educativas y Necesidades Educativas Especiales de la población que se atiende y aquellas que se derivan del contexto sociocultural.

Durante todo el ciclo escolar, el personal del plantel debe establecer un clima de aceptación, calidez y confianza; utilizar un lenguaje oral claro, explícito, que la población infantil comprenda tener la cercanía y el contacto físico entre maestro-alumno, alumno-alumno. Es importante mostrar un trato respetuoso, que favorezca la convivencia y la no discriminación.

Como ya se expuso, la educación preescolar es el cimiento de la educación básica y hablar de todos los niños y niñas implica reconocer la integración educativa y escolar como una forma de proceder, donde las diferencias individuales no son obstáculo para el aprendizaje, sino posibilidades para avanzar hacia la construcción de una sociedad más equitativa.

CAPITULO III: LOS CENTROS DE ATENCION PSICOPEDAGOGICOS DE EDUCACIONPREESCOLAR

3.1 Antecedentes Históricos.

En el año 1965, la Dirección de Educación Preescolar inicia un proyecto de atención especializada creando el laboratorio de psicotécnica preescolar; con el fin de proporcionar apoyo psicopedagógico a los preescolares que asistían a los Jardines de Niños oficiales y que presentaban alteraciones en su desarrollo. Para llevar a cabo la prestación del servicio se reunió un grupo de profesoras en educación preescolar y psicólogas con la premisa de que "La atención oportuna y temprana de estos niños (as), permitía en su mayoría la superación de los problemas presentados y contribuía a la profilaxis de los mismos".

En 1968 se cambio el nombre de este servicio, quedando como laboratorio de psicología y pedagogía. En 1971 se fundaron los primeros centros foráneos dependiendo administrativa y normativamente del laboratorio, los cuales se han ido ajustando a los cambios administrativos y técnicos de la federación.

En 1978, el programa se fortalece con el establecimiento de órganos administrativos y técnicos que norman su funcionamiento y el laboratorio cambió su rubro a Departamento de psicología y psicopedagogía de educación preescolar. Para 1981, es desconcentrado el servicio y se crean los Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar.

Para el año de 1983 ya se contaba con 51 centros en el territorio nacional. En 1985 se llevaron a cabo diferentes ajustes organizacionales y a partir de esta fecha se les denominó Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P), siendo para 1997, 220 C.A.P.E.P. en la República Mexicana

La Secretaría de Educación Pública es la dependencia oficial encargada de cumplir y hacer cumplir lo que se refiere a las disposiciones que en materia educativa emite el poder ejecutivo, contando con un marco legal en el artículo tercero constitucional y la ley general de educación; en los cuales se establece que la educación es fundamental para contribuir al desarrollo del individuo y la transformación social para ampliar y transmitir la cultura y los conocimientos.

El Departamento de Educación Preescolar como parte de la Secretaría de Educación Pública da inicio a la formación escolar de los niños (as), proporcionando la base para una salud física y mental. Estos propósitos son responsabilidad de la Subsecretaría de Operaciones de Educación Preescolar la cual cuenta con dos departamentos:

1) El Departamento de Supervisión, tiene como misión controlar y/o verificar que los servicios ofrecidos por el Departamento de Educación Preescolar cumplan las normas y los lineamientos marcados por sus operaciones.

2) El Departamento de Operaciones del Servicio se compone de tres Coordinaciones, en que se ha dividido el Distrito Federal y es dentro de éste en donde se integran los servicios que dan los Jardines de Niños y los C.A.P.E.P.

Al igual que la Subdirección de Operaciones está la Subdirección de Apoyo Técnico complementario, siendo su función la de planear, programar, normar, desarrollar y actualizar los métodos y técnicas pedagógicas, con el propósito de mejorar la calidad de la Educación Preescolar, así como de dirigir las acciones para la atención de los preescolares con alteraciones que obstaculizan su desarrollo óptimo(S.E.P.1984).

Además ha especificado los objetivos del C.A.P.E.P. que son:

a) Planear las acciones psicopedagógicas que permitan la integración del preescolar a su medio social (familia, escuela).

b) Prevenir durante los primeros años de vida del niño, posibles alteraciones del desarrollo que pudieran repercutir en el futuro.

c) Detectar, evaluar y diagnosticar a los preescolares que presenten alteraciones en su desarrollo canalizándolos para recibir tratamiento en C.A.P.E.P.

d) Dar atención especializada a los niños (as) de los Jardines de Niños oficiales que presenten alteraciones psicomotoras, de lenguaje, aprendizaje, conducta, privación ambiental y carencia afectiva.

e) Dar a conocer y sensibilizar a los padres sobre las diferentes etapas del desarrollo infantil para un adecuado manejo de los niños(as).

f) Orientar al personal docente de los Jardines de Niños oficiales en cuanto a los aspectos psicopedagógicos que contribuyen a mejorar la integración educativa del preescolar.

Las acciones que realizan los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar consisten en:

-- Fortalecer las relaciones de la Educación Preescolar con la sociedad, respondiendo a las necesidades y orientando su transformación y desarrollo.

-- Establecer y preservar las condiciones que beneficie el desarrollo armónico de la personalidad del niño (a).

-- Mantener el apoyo al trabajo multidisciplinario del C.A.P.E.P. para asegurar la calidad de la atención integral que se da al preescolar.

--Iniciar las investigaciones de las características psicopedagógicas del preescolar con el objetivo de elaborar las hipótesis y teorías congruentes.

- Habilitar los recursos humanos necesarios para satisfacer la necesidad que hay dentro de C.A.P.E.P.
- Constituir acciones que eleven el nivel profesional del personal encargado de la prevención, detección y del tratamiento del preescolar.
- Regular y aumentar la atención especializada a todo el país, así como los recursos materiales y humanos
- Estar en contacto permanente con Instituciones del Sector Salud, Dependencias Oficiales y Privadas para conseguir la atención a los preescolares.
- Cooperar y coordinar conjuntamente con la Dirección de Educación Preescolar y las autoridades de los Estados para la atención preventiva de los niños (as) que así lo requieran.

Por lo tanto los Centros de Atención Psico pedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P) es un servicio de apoyo al sistema regular, su organización y funcionamiento están normados por los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública.



Fig. 1 DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En esta figura se presenta la estructura dinámica de la dirección de educación preescolar de acuerdo a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (S.E.P. 1985).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2 Estructura.

La estructura de los Centros de Atención Psicopedagógicos de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.) estaba constituida por un grupo de profesionales, organizados en tres áreas básicas.

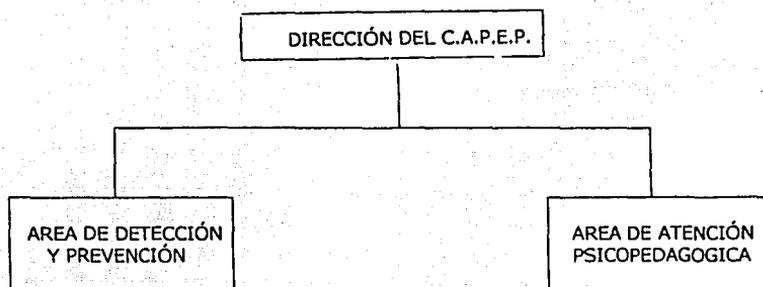


FIG. 2. ESTRUCTURA DEL C.A.P.E.P.

El CAPEP estaba conformado por tres órganos básicos: el de la dirección del centro, en donde se planeaba, dirigía y organizaba la prestación del servicio; el área de detección y prevención que se encargaba de organizar, coordinar y aplicar las acciones para la detección y el área psicopedagógica que era responsable de coordinar, aplicar los estudios psicológicos y psicopedagógicos a los preescolares canalizados por el área de prevención y detección (S E P. 1985)

La dirección del centro que planeaba, dirigía y controlaba la prestación de^l servicio, de los programas de atención psicopedagógica, detección y prevención.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El área de atención y prevención tiene como función la de organizar, coordinar y aplicar las acciones que permitían detectar las posibles alteraciones que presentaban los niños(as) de los Jardines de Niños Oficiales, dando orientaciones a padres de familia y educadoras.

El área de atención psicopedagógica tenía como misión la organización, coordinación y aplicación de los estudios psicológicos y pedagógicos con el objetivo de diagnosticar y dar la atención necesaria a cada alumno (a).

La educación preescolar tiene como propósito brindar una educación de calidad a todos los niños (as) que lo soliciten, reforzar la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años escolares y estimular sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico adecuado a sus características y necesidades.

Pero para dar respuesta a los pequeños en los que se observaban dificultades de adaptación al proceso educativo, fue necesario elaborar programas de apoyo psicológico y pedagógico que respondieran a las necesidades y signos de inmadurez o alteraciones leves en el desarrollo con posibilidades de superarlos. Esos programas sustentaban el servicio y regulaban la forma de trabajo que realizó el psicólogo y demás especialistas hasta el ciclo escolar 1996 - 1997 coadyuvando al logro de los objetivos generales del nivel preescolar, por medio del apoyo psicopedagógico que se brindaba.

La atención psicopedagógica del C.A.P.E.P. tenía como propósito promover el desarrollo integral de los alumnos (as) de los Jardines de Niños Oficiales que mostraban leves alteraciones en su desarrollo, clasificándose como problemas de lenguaje, conducta o aprendizaje poniendo en desventaja al niño con respecto al resto del grupo. Dicha atención que se brindaba tenía objetivos y parámetros de aceptación para cada área (S.E.P., 1985).

Área de Detección y Prevención

El personal, educadoras capacitadas por preescolar, asignado a esta área era el primer contacto con los Jardines de Niños Oficiales su función consistía en detectar a los niños (as) de tercer grado que manifestaban alteraciones en su desarrollo y daban orientaciones psicopedagógicas a los padres de familia y educadoras para que los menores superaran el problema y aquellos que no mejoraban se les canalizaban a C.A.P.E.P

Los preescolares canalizados por esta vía eran los que presentaban;

- Una pobre integración del esquema corporal.
- Dificultad para establecer relaciones temporo-espaciales.
- Atención dispersa
- Fallas en la memoria inmediata y mediata
- Lenguaje limitado y/o lislalias funcionales
- Conducta motriz insegura e ineficiente
- Comportamiento torpe y dificultad para manejar correctamente los objetos
- Problemas de conducta

Además, se solicitaba a la educadora una descripción detallada de cada uno de los niños que se remitían a C.A.P.E.P. para su atención o que requerían ser canalizados a otra institución por medio de este servicio. Es importante mencionar que esta área dejó de funcionar a partir del ciclo escolar 1995 -1996 y al personal que la conformaba, por su

experiencia, fue asignado como Directoras de Jardines de Niños (Lincamientos normativos para la operación del área de detección y prevención, S.E.P., 1991).

Área Psicopedagógica.

Está área estaba integrada por: Psicólogos, Maestros de Educación Especial en Audición y Lenguaje, Problemas de Aprendizaje y Problemas Neuromotores, quienes realizaban los estudios diagnósticos con la finalidad de conocer el tipo de alteraciones que presentaba el niño (a), siendo canalizados al área necesaria, en donde se proporcionaba el apoyo psicopedagógico específico a niños y padres de familia.

Las especialistas en Problemas de Aprendizaje constituían el área de Estimulación Múltiple, daban apoyo psicopedagógico graduado e integral a los preescolares con alteraciones generalizadas en su desarrollo ayudándolos a superar la problemática manifestada para que se incorporaran al sistema educativo regular con mayores posibilidades de éxito.

La atención se proporcionaba en grupos de 20 niños como máximo, asistiendo al grupo diariamente en el horario correspondiente del Jardín de Niños (9:00 a.m.- 12:00 p.m. ó 14:30 p.m. a 17:00 p.m.), por lo que se requería darlos de baja del plantel al que asistían regularmente, además daban orientaciones psicopedagógicas mensuales a los padres de familia para que conocieran los avances y logros de sus hijos, cómo podían estimularlos en casa y la manera de disminuir los problemas de conducta. Al finalizar el ciclo escolar, se determinaba el resultado del tratamiento.

La edad cronológica de los niños (as) canalizados oscilaba entre los cuatro y seis años, dando prioridad a los de cinco años en adelante, eran remitidos con base en el estudio psicométrico con el que se diagnosticaba un desfase de hasta un año y seis meses entre su edad cronológica y su edad mental.

Las alteraciones por las que se canalizaba a los niños eran:

-- Disminución en su capacidad de atención y memoria, dificultad para integrar conceptos, elaborar juicios, razonamiento, hacer análisis y síntesis de situaciones específicas y alteraciones perceptuales.

-- Bajo nivel de comprensión, fallas articulatorias y escaso vocabulario.

-- Problemas en coordinación motora gruesa y/o fina.

-- Dificultad para adaptarse e integrarse al medio ambiente familiar, social y/o escolar.

No se incluía a preescolares con trastornos psiquiátricos o que requerían tratamiento de educación especial o rehabilitación física, estos casos se canalizaban a las instituciones correspondientes (Lineamientos Normativos para la Operación del Área de Estimulación Múltiple, S.E.P., 1991).

Las especialistas de audición y lenguaje, realizaban diagnóstico y atendían a preescolares con leves alteraciones en su lenguaje, apoyándolos a superarlas e integrarlas al medio familiar, escolar y social.

La atención se proporcionaba una vez por semana en forma individual y/o en pequeños grupos, integrando en ocasiones a padres y así lograr su participación en la problemática de sus hijos.

Las alteraciones por las que se canalizaban son:

-- Dificultad en la articulación de algunos fonemas y/o lenguaje inteligible.

-- Alteración en los órganos fonoarticuladores.

-- Escaso vocabulario por deprivación ambiental

- Retardo en la adquisición del lenguaje
- Dificultad en el ritmo de la expresión verbal (tartamudez).

Estos casos se atendían conjuntamente con el área de psicología (Lineamientos Normativos para la operación del área de Lenguaje, S.E.P., 1991).

Las especialistas en trastornos neuromotores que integraban el área de Psicomotricidad, recibían a preescolares que presentaban alteraciones psicomotoras, con el fin de ayudar al niño en el manejo de su propio cuerpo al desplazarse con precisión y ritmo; lo cual facilitaba su adaptación a nuevas situaciones y aumentaba la seguridad en sí mismo. Esta terapia se daba una vez a la semana individual o grupal integrando en ocasiones a padres.

Los niños remitidos a esta atención presentaban dificultad en:

- Desconocimiento y/o falta de integración del esquema corporal, así como de su función.
- Torpeza motora
- Equilibrio inestable
- Inconsistencia en el tono muscular
- Lateralidad no definida o contrariada
- Alteraciones perceptuales correspondiente a la coordinación fina y visomotora
- Alteraciones en la organización tiempo - espacial y estructuras rítmicas

--Inquietud excesiva, atención dispersa, pocas posibilidades para adaptarse y relacionarse en su medio ambiente.

--Timidez e inseguridad para participar en las actividades escolares.

En esta terapia asistían preescolares que manifestaban secuelas de P.C.I., hemiplejía, hemiparesía y distrofia muscular, siempre y cuando presentaran constancia de inscripción del Jardín de Niños y alta en rehabilitación física (lineamientos Normativos de operación para el Área de Psicomotricidad. S.E.P., 1991).

En el área de Psicología, en la que se participó desde el ciclo escolar 1993-1994, se realizaban los estudios psicométricos que integraban el diagnóstico multidisciplinario sugiriendo el tipo de atención requerida.

Dentro de esta área se llevaban a cabo diversas actividades y la atención se brindaba en tres modalidades, pero durante el mes de septiembre se participaba con un equipo integrado por una terapeuta de aprendizaje y una de lenguaje en la aplicación del estudio diagnóstico intensivo.

Al ingresar al centro como psicólogo se me asigna en la modalidad de diagnóstico realizando estudios psicométricos, aplicando las baterías psicológicas constituidas por: F. Goodenough, Bender, Gestalt y Test de Terman Merrill (8 a 10 estudios semanales) durante todo el ciclo escolar, integrando los expedientes de los niños valorados con la documentación correspondiente (pases de atención psicopedagógica, historia psicopedagógica, informe de estudio psicológico incluyendo los formatos de las pruebas aplicadas). A partir de esta evaluación se canalizaba a los niños (as) según su resultado a las diferentes áreas y modalidades del servicio (Estimulación Múltiple, Psicomotricidad, Lenguaje, Terapia de Juego y Grupo Dinámico de Orientación a Padres, así como al área Médica, Ortopedia Dentofacial y /o Trabajo Social) y se proporcionaban orientaciones a padres, ya fuera en grupo o de manera individual (Lineamientos Normativos para la operación del Área de Psicología, S.E.P., 1991).

Las orientaciones a padres los ayudaban a resolver dudas y sentirse más hábiles en cuanto al manejo de sus hijos. La problemática de algunos padres implicaba sesiones individuales (apoyo psicológico) de una hora durante el tiempo que el caso requiriera y la orientación grupal (pedagógicas) se daba una vez por semana durante dos meses con una duración de hora y media, ésta se realizaba por medio de pláticas (Apoyo técnico metodológico, S.E.P., 1991).

Los tratamientos utilizados en el área de Psicología eran: Psicoterapia de juego y Taller Dinámico a Padres (ambas con una base teórica psicoanalítica).

La modalidad de psicoterapia de juego estaba basada en técnicas de psicoanálisis infantil. Se daba en sesiones individuales o en pequeños grupos una vez a la semana.

Los menores que se canalizaban presentaban problemas como:

--Reacción a situaciones traumática

--De relación y comunicación interpersonal

--Pérdida de figuras parentales o representativas en la vida del niño

--Mixtos (orgánicos y emocionales) cuya sintomatología sea de mal control de impulsos.

Una vez que se cursó y acreditó el taller vivencial de grupos dinámicos de orientación a padres, a partir del ciclo escolar 1994 -1995 se formó parte del equipo coordinador (dos psicólogos por C.A.P.E.P.) siendo responsable de organizar y llevar a cabo el programa de Taller Dinámico a Padres ó Grupo Dinámico de Orientación a Padres, aplicando técnicas grupales que permitían y facilitaban un proceso de reflexión que abarcaba: historia personal de cada uno de los padres, su participación dentro del grupo, la repetición de los modelos de educación adquiridos en la infancia, los diferentes estilos de

padres, el reconocimiento de los hijos y su problemática y por último, la elaboración de un proyecto personal de interacción familiar.

En esta modalidad se programaban anualmente dos grupos de padres sin dejar de realizar estudios psicométricos (tres por semana), el primero se iniciaba en el mes de octubre y concluía en diciembre y el segundo se llevaba a cabo a partir de la segunda semana del mes de enero y terminaba en la última semana de marzo.

Este programa constaba de diez sesiones, una por semana con duración de 90 minutos; cada grupo se formaba con un mínimo de 8 integrantes y un máximo de 16, procurando el mayor número de parejas. Para ingresar a este programa se requería de una solicitud hecha por el psicólogo independientemente de la modalidad, el equipo de prediagnóstico, el personal de prevención y detección, por terapeutas de grupos permanentes y terapias complementarias ó por solicitud de los propios padres que acudían a cualquier servicio de C.A.P.E.P.(Programa grupos dinámicos de orientación a padres, S.E.P.,1987).

A cada solicitante se le aplicó una entrevista inicial por parejas o bien con el miembro de la pareja que asistiría al programa, para determinar si cumplían con los requisitos de aceptación para el trabajo de grupo y si las expectativas de los padres eran acordes a las que ofrecía dicho programa, la duración de esta era de una hora aproximadamente de acuerdo al formato de entrevista. Se contaba con una semana para realizar esta actividad por lo que no se realizaban estudios psicométricos.

Las características que los padres debían reunir eran:

--Falta de concientización acerca del problema que sus hijos presentan.

--Poco control de impulsos hacia los niños (padres que gritan, golpean, sin reflexionar sobre sus actos)

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- Dificultad en la comunicación y expresión afectiva con sus hijos
- Fallas en el ejercicio de su autoridad como padres.
- Desacuerdo entre los padres en la forma de educara a sus hijos
- Interferencia constantes de familiares en la educación de los hijos que restan autoridad a los padres y que son permitidas por éstos
- Padres que necesitan de un apoyo para desempeñar de mejor manera su rol dentro de la familia
- Inconsistencias en el método disciplinario utilizado.

En este programa no se aceptaba a padres de familia que atravesaban por situaciones críticas, tales como:

- Divorcios o separaciones
- Pérdidas de seres queridos por muerte
- Enfermedad crítica por alguno de los padres
- Pérdida del trabajo
- Padres con problemas de personalidad que requieran atención psiquiátrica
- Casos de drogadicción o alcoholismo crónico en alguno de los padres

Las familias que presentaban algunas de estas características, eran canalizadas a otro servicio o institución en donde recibían la atención especializada que el caso ameritaba.

Como parte del equipo coordinador de este trabajo; la participación que se tenía en un de los grupos era como observador, tomándose nota de la asistencia y participación de los integrantes del grupo incluyendo las del coordinador en cada sesión, se registraba la ubicación física de los miembros del grupo, las intervenciones, silencios, momentos grupales y sus efectos y en el otro grupo se coordinaba el trabajo, dando las indicaciones de las actividades y haciendo los señalamientos pertinentes. El rol que cada uno tenía ante el grupo, se determinaba desde que se organizaban las fechas y horarios en los que se llevaría a cabo el grupo, ya que se debía informar a la directora de C.A.P.E.P. para que no se programaran estudios psicométricos.

Se contaba con dos días a la semana (8:30 a.m. - 12:30 p.m.) para llevar a cabo el trabajo, un día se sesionaba con los padres y al finalizar se comentaba lo ocurrido y el sentir de cada uno de los coordinadores, anotando la conclusión sobre el contenido latente y manifiesto que facilitaba el trabajo dentro del proceso del grupo, así como la devolución al final de las sesiones. El segundo día se utilizaba para tomar acuerdos en cuanto a la coordinación, hacer el resumen y preparar la siguiente sesión.

Después de concluir las 10 sesiones con el grupo se elaboraba los reportes tanto individual como grupal, contando con una semana, durante la cual tampoco se realizaban estudios psicométricos. Estos reportes antes de ser anexados al expediente se entregaban para su revisión a los supervisores de la modalidad de grupos dinámicos.

Además, se participaba en las juntas de apoyo técnico de coordinadores de grupo cada quince días, en estas reuniones se hacía una revisión teórica, se daban orientaciones sobre la práctica dentro de los grupos, retroalimentando a los equipos. El integrar dicho grupo servía de contención para el trabajo con padres.

Se participaba en las reuniones multidisciplinarias una vez al mes en donde se hacía la revisión clínica de casos y al finalizar el ciclo escolar se realizaban las revaloración de los niños atendidos en las diferentes terapias.

En el área de psicología con sus modalidades, se tenía como finalidad que los niños y las niñas superaran los problemas emocionales y/o de relación, y/o los problemas de dinámica familiar que afectaban su desarrollo.

A continuación se describirán las áreas complementarias que servían de apoyo a las ya expuestas.

El área médica tenía como objetivo detectar y prevenir alteraciones de tipo orgánico, físico o nutricional que obstaculizaban el proceso normal del desarrollo del niño, así mismo, se coordinaban acciones de tratamiento con el Sector Salud para obtener mejores resultados. Este servicio se proporcionaba por un Médico General en sesiones periódicas determinadas por él, de acuerdo a la severidad del caso.

Se remitía a los menores a este servicio cuando en la aplicación de la historia psicopedagógica (entrevista que aplica el psicólogo) se reportaban datos de importancia en los apartados de:

--Antecedentes hereditarios de importancia para el padecimiento actual

--Antecedentes pre, peri y post natales

--Antecedentes personales patológicos

--Evolución del lenguaje

--Antecedentes del desarrollo psicomotriz

--Hábitos de sueño

--Niños que, con base en el resultado del estudio diagnóstico, manifestaban probable existencia de disfunción cerebral o daño en el sistema nervioso central

--Menores que, de acuerdo a las observaciones realizadas por el especialista que lo atiende, mostraba problemas severos de conducta que interfieren con su adaptación al grupo.

--Niños que presenten problemas visuales, auditivos, anatómicos, psicológicos, nutricionales, de higiene personal, procesos infecciosos, sospecha del síndrome del niño maltratado. etc.

Además, el médico realizaba pláticas referentes a la prevención de la salud abordando temas como: hábitos de higiene personal, planificación familiar, prevención de enfermedades más frecuentes en el preescolar, hábitos dietéticos y nutricionales básicos para el desarrollo físico y mental, deficiencias visuales y auditivas, hábitos de sueño, importancia del tratamiento médico en el niño con alteraciones en el desarrollo neurológico, relaciones entre el proceso salud y acto pedagógico, parasitosis entre otros (Lineamientos Normativos para la operación del Area Médica, S.E.P.,1991).

El área de Ortopedia Dentofacial (Cirujano Dentista) apoyaba el área de Lenguaje realizando el diagnóstico de las alteraciones que obstaculizaban en el niño (a) un correcto funcionamiento y desarrollo de su aparato fonoarticulador, estableciendo el plan de atención que cada caso requería.

Los menores remitidos presentaban alteraciones en órganos fonoarticuladores como:

--Labios

--Lengua

--Dientes

--Enclas

ESTA COPIA NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

--Carrillos

--Piso de boca

--Paladar duro y blando

--Frenillos

--Glándulas salivales (mayores y menores)

--Articulaciones temporomandibulares

Dicho servicio se daba en sesiones periódicas, determinadas por el especialista de acuerdo a las necesidades de cada caso. Así mismo, se coordinaba con las Instituciones del Sector Salud, para que se atendiera al preescolar (extracciones, obturaciones, cirugía, etc.) y realizaba pláticas de nivel preventivo con temas como: prevención de caries e higiene bucal, el niño con secuelas de labio y paladar hendido, alteraciones en el aparato fonoarticulador, etc.(Lineamientos Normativos de operación para el área de Ortopedia Dentofacial, S.E.P. 1991).

El área de Trabajo Social contribuía al bienestar social de la población que asistía al C.A.P.E.P, se responsabilizaba de realizar visitas a Jardines de Niños y hogares de los educandos con el propósito de establecer la relación entre el niño, el centro, el hogar y la comunidad. Elaboraba historias sociales orientando a la familia y sensibilizándola sobre las alternativas de solución, la importancia de su papel en la formación de sus hijos, etc. Esto lo realizaba en sesiones periódicas de una hora, terminando cuando se lograba el objetivo planteado para cada caso.

Los casos que se derivaban a trabajo social eran:

--Familias en donde se reportaba que alguno de los padres no asumía su rol, que obstaculizaba la atención psicopedagógica que se brindaba al preescolar

--Abandono total o parcial y maltrato del preescolar por parte de su familia de origen que afecte su desarrollo.

--Familias que enfrentaban situaciones traumáticas durante el tiempo que el niño (a) recibía la atención (muerte de algún familiar cercano, divorcio, separación de los padres, agresiones o enfermedad)

--Familias en donde alguno de los integrantes presentaba problemas de alcoholismo, drogadicción o psiquiátricos (las familias sólo se valoraban y canalizaban al servicio correspondiente)

--Familias que mostraban poca participación o inconformidad durante el período de atención del preescolar

--Familias en las que se reportaba hábitos de higiene y alimentación deficiente

Coordinaba el enlace entre C.A.P.E.P. e Instituciones del Sector Salud y Educación manteniendo actualizado el directorio correspondiente. También organizaba pláticas para la población que asistía al centro, abordando temas como: economía doméstica, distribución del gasto familiar, prevención de accidentes, alimentación e higiene entre otras (Lineamientos de operación para el área de trabajo social, S.E.P., 1991).

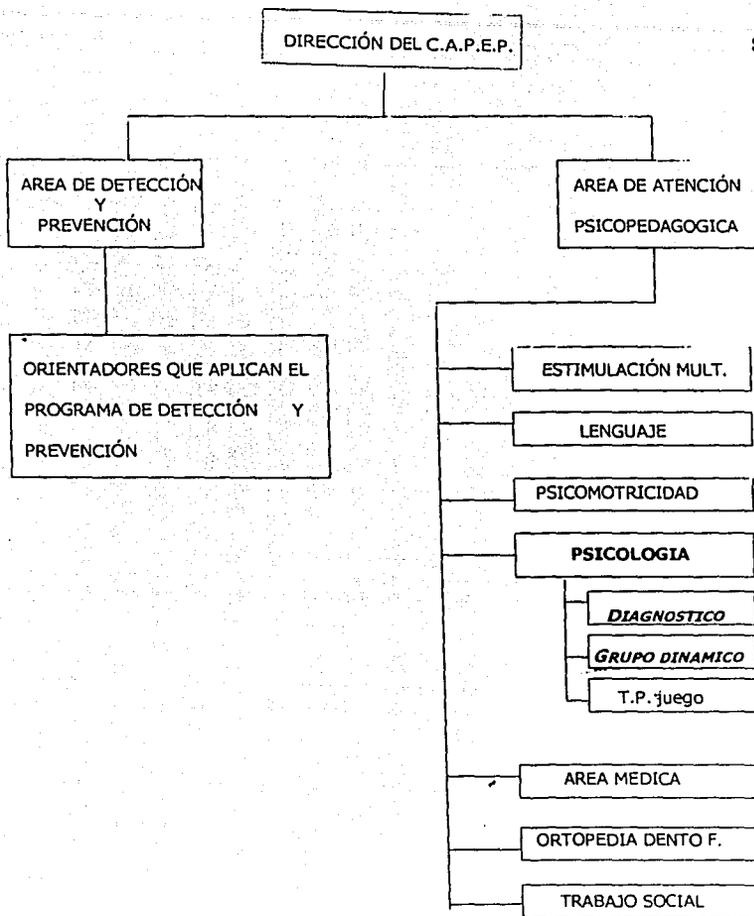


FIGURA 3. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL C.A.P.E.P.

El C.A.P.E.P. estaba conformado por un director, el área de atención y prevención y el área psicopedagógica. La primera estaba integrada por educadoras con diez años de servicio siendo las responsables de la detección, prevención y canalización y la segunda se conformaba por Psicólogos que brindaban atención en tres modalidades (diagnóstico, grupo dinámico y terapia de juego), área de apoyo (médico, dentistas y trabajadora social) y maestros en educación especial en aprendizaje, lenguaje y psicomotricidad (Manual de Normas y Procedimientos de C.A.P.E.P., S.E.P. 1985).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ahora bien, ya expuestas las actividades que realizaban las diferentes áreas del C.A.P.E.P. a continuación se explicará el proceso que se llevaba a cabo para que el preescolar ingresara al servicio.

Al finalizar el ciclo escolar (junio) las docentes de segundo grado de los Jardines de Niños realizaban un listado de los menores que habían observado durante el ciclo escolar, clasificándolos de acuerdo a su conducta, lenguaje y aprendizaje y la orientadora de esa zona, les proporcionaba un formato denominado "Guía de Observación del Preescolar"; en este momento los menores quedaban "predetectados" entregando a los padres de familia una cita para que en las primeras dos semanas del mes de Septiembre, para que se aplicara a los niños el "prediagnóstico".

Dicho estudio se llevaba a cabo por dos especialistas de diferentes áreas en donde uno de ellos realizaba la "primera entrevista" con la que se exploraba el motivo de consulta, aspectos generales acerca del desarrollo del niño y aspectos familiares. El otro especialista aplicaba al niño las pruebas dibujo libre, de la figura humana, reproducción de figuras geométricas, exploración breve de psicomotricidad y lenguaje. Posteriormente ambos especialistas analizaban el rendimiento del niño, la información recabada de los padres, la información proporcionada por la educadora en la "Guía de Observación del Preescolar" y la conducta del niño que se observó durante el estudio. A partir de dicho análisis si el pequeño requería atención se canalizaba a la terapia necesaria, así como a los padres se les orientaba sobre el servicio, con el fin de sensibilizarlos para ayudar a su hijo; también se les enviaba a otra institución, si el C.A.P.E.P. no contaba con el servicio especializado para su atención o si el rendimiento del preescolar no se ajustaba a los parámetros de aceptación en el área que requería.

Cuando los niños (as) necesitaban una evaluación más completa sobre todo para ingresar al grupo de Estimulación Múltiple y Terapia de Juego; el psicólogo realizaba un diagnóstico, aplicando primero una entrevista denominada "historia psicopedagógica" a los padres del niño y posteriormente se evaluaba al menor mediante pruebas psicométricas ("Bender" y "Terman"). Una vez analizados e integrados los resultados de este estudio se

derivaba, a la terapia dentro del C.A.P.E.P. o en su defecto se remitía a otra institución con un informe de los estudios realizados dentro del centro. Por lo regular dicho enlace y reporte lo realizaba el área de Trabajo Social.

Se considera importante mencionar que los servicios prestados por los C.A.P.E.P. hasta 1997 se proporcionaban, en la mayoría de los casos, en las instalaciones del centro por lo que, los menores y sus padres debían trasladarse al plantel exprefeso para ser atendidos, así mismo a los niños (as) se les "etiquetaba" por parte del personal docente de los Jardines de Niños siendo la relación maestro-alumno poco estimulante para ellos.

Además la atención que se proporcionaba tenía su base en el modelo terapéutico ya que se realizaba un diagnóstico para determinar el tipo de terapia que requería, en los casos de Estimulación Múltiple, el menor debía darse de baja de la escuela regular para integrarlo a un grupo especial de niños (as) con problemáticas similares, por lo que al ser excluido de la escuela regular se le restaba oportunidades de aprendizajes significativos, con la ayuda que podrían proporcionarles los alumnos del grupo regular (mediadores). Con respecto a las terapias de psicología, lenguaje y psicomotricidad el menor asistía a la escuela regular y únicamente salía a recibir su atención una vez por semana.

Las pruebas psicométricas son útiles para diferenciar una patología, pero son poco prácticas para determinar las posibilidades de aprendizaje de los niños y solo ocasionan la clasificación y etiquetación, privándolos de la oportunidad de asistir a una escuela regular que es el mejor espacio educativo y social para todos los niños tengan o no necesidades educativas especiales.

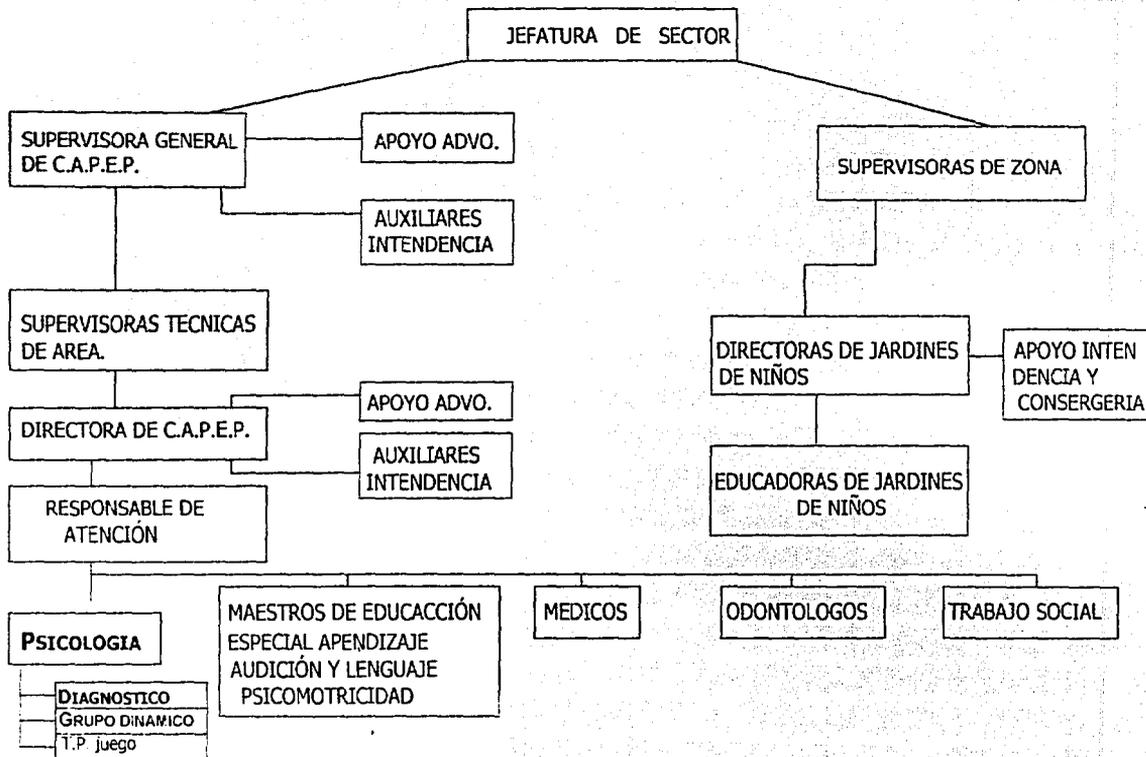
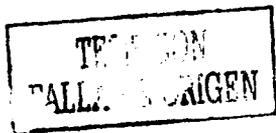


FIGURA 1 ORGANIZACION DE LOS CAPEP HASTA 1997

Los CAPEP contaban con una estructura independiente a la de los Jardines de Niños. Se contaba con una Supervisora General quien era el enlace con las Jefaturas de Sector y coordinaba el trabajo de las supervisoras técnicas de área quienes asesoraban a las directoras de los centros y al personal de cada área (Manual de normas y procedimientos de C.A.P.E.P. 1985)



Hasta aquí se ha expuesto de manera general lo que son los C.A.P.E.P, cómo estaban estructurados y la atención psicopedagógica que se brindaba, destacando la función del psicólogo desde el ciclo escolar 1993-1994 hasta el ciclo escolar 1996-1997 dentro de su área, en las modalidades de diagnóstico y grupo dinámico de orientación a padres con lo que se ayudaba a los menores a corregir los problemas presentados en la edad preescolar y pudieran continuar su educación en condiciones óptimas.

A través del tiempo, este servicio se ha modificado: nombre, sede, objetivo y funciones ya que se han dado reajustes externos e internos, ha crecido el servicio y es necesario crear una nueva estructura orgánica en cuanto a procedimientos y la utilización de instrumentos, así como el incremento del número y la diversidad de especialistas que atienden el servicio, así mismo, la creación de nuevos centros en las diversas delegaciones y en los estados.

Los cambios que recientemente se dieron (ciclo escolar 97-98) obedecieron a la política educativa vigente (igualdad de oportunidades) motivándose el incremento de la demanda de atención, por lo que fue necesario aumentar el personal especializado, reorientar el servicio y redefinir las funciones del psicólogo y demás especialistas para dar respuestas a dichas demandas.

3.3 Reorientación del Servicio de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar.

El Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P) como se expuso anteriormente, es un servicio de apoyo al sistema regular que tiene como propósito coparticipar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los preescolares que asisten a los Jardines de Niños Oficiales, principalmente aquéllos que tienen Necesidades Educativas Especiales (N.E.E).

Corresponde a la educación preescolar, elaborar programas de atención y educación, para niños menores de seis años de edad o reorientar los existentes y así continuar fomentando el desarrollo físico, intelectual, social y escolar. El éxito de estos programas dependerá en mucho, de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales (S.E.P., 1994).

Con las nuevas tendencias filosóficas que realzan la política educativa mundial, específicamente en nuestro país, la integración educativa del niño con necesidades educativas especiales es un derecho inalienable que debe llevarse a cabo.

De ahí que los cambios que se están dando en el Sistema Educativo Nacional, como resultado de la Modernización Educativa modifican todas las esferas en que se desarrolla la actividad educativa, sustentadas en el Artículo Tercero Constitucional, el Artículo Cuarenta y uno de la Ley General de Educación, El Plan Nacional de Desarrollo 1995- 2000, el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000 y el Programa Nacional a favor de la Infancia 1995 - 2000.

Además existen razones de orden psicopedagógico que precisan una reflexión, de tal modo que la integración educativa no solo es una política económica, ético-moral o ideológica, sino también es importante, por el hecho de que la convivencia entre niños con alguna necesidad educativa especial y aquellos que no la tienen, permite a ambos fomentar relaciones de comprensión, solidaridad, tolerancia y aceptación a las diferencias.

También la reconceptualización de la práctica educativa orientada a ofrecerles educación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, origina que los docentes busquen nuevas estrategias didáctico-pedagógicas que beneficien a todos los alumnos, así como la participación de la comunidad escolar y los padres de familia, teniendo un papel relevante en el compromiso de la integración del alumno con N.E.E.(S.E.P., 1997)

Dentro del contexto de la integración educativa, se piensa que un alumno presenta necesidades educativas especiales, cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta mayor dificultad para desarrollar el aprendizaje de los contenidos de la currícula escolar y requiere que se introduzcan a su proceso educativo más recursos y/o o que sean diferentes a fin de que logre los objetivos.

Así mismo, la necesidad educativa especial no solo obedece a la existencia de alguna discapacidad en el niño, ni la discapacidad implica necesariamente a las necesidades educativas especiales, es decir, existen niños que presentan necesidades educativas especiales sin tener discapacidad o niños con alguna discapacidad sin presentar dichas necesidades; Por lo tanto, cualquier niño en algún momento de su vida, puede presentar de manera temporal o permanente, necesidades educativas especiales. (Conclusiones de la Reunión Nacional, La Educación Básica y la Integración Educativa en México, S.E.P.,1994)

Para dar respuesta al marco de transformaciones educativas en México a partir de 1996, la Operación de los Servicios Educativos para el Distrito Federal, inicia el programa de fortalecimiento de las escuelas con el que intenta impulsar acciones que permitan formar un modelo denominado, " Una Nueva Escuela Urbana para el Distrito Federal" buscando unificar e impulsar a los Jardines de Niños para mejorar los resultados educativos al transformar el ambiente escolar, aprovechar sus recursos y modificar el ambiente de aprendizaje en el aula y en el plantel, por lo que es necesario un cambio organizativo y técnico en éstos y los C.A.P.E.P., que ayudará a replantear sus concepciones teóricas y diversas estrategias de apoyo para la atención de los niños y niñas, educadoras y padres de familia.

En dicho modelo se concibe al Jardín de Niños como un espacio abierto a la diversidad ya que se conocen y atienden a niños de 3, 4, y 5 años de edad, a partir de sus características personales y socioculturales, dando respuesta a sus necesidades educativas y/o necesidades educativas especiales.

Por consiguiente la reorganización técnico-operativa de los C.A.P.E.P. tiene la finalidad de apoyar la atención de los preescolares con necesidades educativas especiales dentro del ambiente del Jardín de Niños, colaborar con la integración de los mismos y elevar la calidad de la educación.

Los C.A.P.E.P. se constituyen por un Director que se encarga de coordinar las acciones para la atención de los preescolares y la orientación al personal de los Jardines de Niños y a los Padres de Familia, un Responsable, Docentes Especialistas, Equipo de Apoyo Complementario (Médicos, Odontólogos y Trabajadores Sociales), Apoyo Administrativo, Servicios Auxiliares de Intendencia y Conserjería; Integrados a la Supervisión General de C.A.P.E.P. y la sede del equipo de Supervisión Técnica se establecerá en el mismo centro.

A partir del ciclo escolar 1997-1998, se reestructura y reorienta el servicio de los centros a través de "Módulos" y a los especialistas se les denomina Docentes Especialistas, con el propósito de atender a los niños preescolares con necesidades educativas especiales (N.E.E.) dentro de su ambiente de aprendizaje escolar, pretendiéndose favorecer la integración de éstos al Sistema Educativo Regular, responder al compromiso de asumir los principios de educación para todos y de acuerdo a la política educativa actual, centrar la efectividad de sus acciones en la gestión escolar de los Jardines de Niños oficiales, así como propiciar la interacción Padres de Familia, Educadoras, Docentes de C.A.P.E.P y comunidad educativa.

Por tanto, cada "Módulo" se estructuró dependiendo de la matrícula total de los Jardines de Niños de cada Delegación Política, por ello cada uno de los centros requiere de la coordinación de una Directora y un Responsable de Atención.

Los Docentes Especialistas llevan a cabo la prestación del servicio a través de los "Módulos", que son el espacio de acción y de influencia dentro de los Jardines de Niños brindando el apoyo de acuerdo al número de módulos y la matrícula total inscrita en cada plantel.

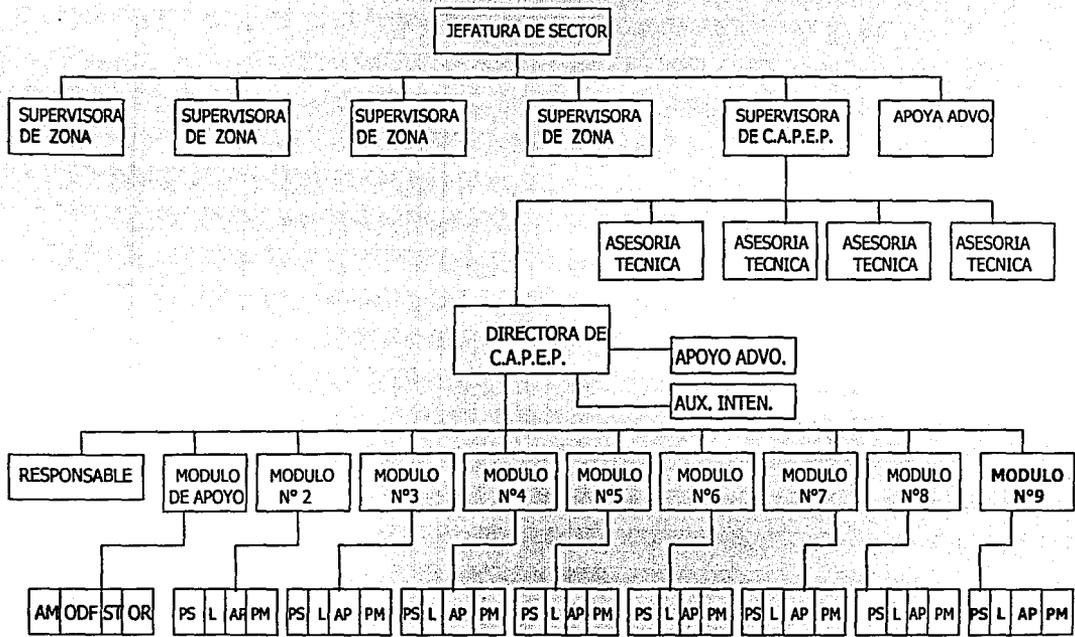


FIGURA 5 ORGANIZACIÓN DE C.A.P.E. A PARTIR DE LA REESTRUCTURACIÓN.

Los C.A.P.E.P. quedan constituidos por un Director que coordina las acciones para la atención de los preescoleres, los padres de familia y el personal docente de Jardines de Niños, por un Responsable, los Docentes Especialistas que integran cada módulo apoyando en la transformación del ambiente de aprendizaje (psicólogo, maestros de educación especial), el Equipo de Apoyo Complementario (médicos, odontólogos y trabajadores sociales), Apoyo administrativo, Auxiliares de Intendencia y Conserjería integrados a la Jefatura de Sector y con el apoyo de las Asesoras Técnicas (Paquete de Lecturas para la Reorientación del Servicio S.E.P., 1977)

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Cada módulo tiene a su cargo de 7 a 10 Jardines de Niños, dividiendo la matrícula total entre los Docentes Especialistas de tal manera que cada una tiene el mismo número de grupos y de escuelas a su cargo (una o dos como máximo).

Cada módulo está integrado por 4 o 5 Docentes Especialistas (uno o dos psicólogos, un especialista de audición y lenguaje, uno de psicomotricidad y uno de problemas de aprendizaje), además se pueden incluir más especialistas si las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas lo requieren.

Los módulos fueron ubicados en lugares estratégicos, teniendo como sedes aulas de los Jardines de Niños y edificios de C.A.P.E.P. que son los espacios para la atención de niños (as) con necesidades educativas especiales, así como para las orientaciones a los padres de familia.

Los Docentes Especialistas de C.A.P.E.P. se organizan para proporcionar la atención psicopedagógica en forma permanente a los niños y niñas de los Jardines de Niños que presentan necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa (en aula regular y/o apoyo) con los menores, así como participan en la orientación a Educadoras y Padres de Familia con el propósito de ofrecerles elementos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, estableciendo su sede en los módulos y ofreciendo el apoyo constante en los planteles, de acuerdo a las necesidades observadas (Antología de reorientación del servicio, 1997).

Acciones Generales

--El personal de supervisión, directivo e integrantes de módulos planean y organizan, de manera colegiada, las acciones a realizar durante el ciclo escolar.

Cada módulo tiene a su cargo de 7 a 10 Jardines de Niños, dividiendo la matrícula total entre los Docentes Especialistas de tal manera que cada una tiene el mismo número de grupos y de escuelas a su cargo (una o dos como máximo).

Cada módulo está integrado por 4 o 5 Docentes Especialistas (uno o dos psicólogos, un especialista de audición y lenguaje, uno de psicomotricidad y uno de problemas de aprendizaje), además se pueden incluir más especialistas si las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas lo requieren.

Los módulos fueron ubicados en lugares estratégicos, teniendo como sedes aulas de los Jardines de Niños y edificios de C.A.P.E.P. que son los espacios para la atención de niños (as) con necesidades educativas especiales, así como para las orientaciones a los padres de familia.

Los Docentes Especialistas de C.A.P.E.P. se organizan para proporcionar la atención psicopedagógica en forma permanente a los niños y niñas de los Jardines de Niños que presentan necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa (en aula regular y/o apoyo) con los menores, así como participan en la orientación a Educadoras y Padres de Familia con el propósito de ofrecerles elementos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, estableciendo su sede en los módulos y ofreciendo el apoyo constante en los planteles, de acuerdo a las necesidades observadas (Antología de reorientación del servicio, 1997).

Acciones Generales

--El personal de supervisión, directivo e integrantes de módulos planean y organizan, de manera colegiada, las acciones a realizar durante el ciclo escolar.

--El personal de supervisión y directivo organizan las reuniones con el personal de los módulos con el fin de asesorar y orientar a los docentes especialistas sobre los aspectos técnicos-operativos y administrativos.

--La responsabilidad de todos los docentes de C.A.P.E.P. es la intervención psicopedagógica, las orientaciones a padres de familia y educadoras de los Jardines de Niños.

--La intervención psicopedagógica que se realiza en el aula regular o de apoyo es determinada previo análisis de las necesidades educativas especiales de los educandos.

--Se brindan orientaciones psicopedagógicas a padres de familia y educadoras con el propósito de darles elementos técnicos y operativos que les permitan la participación conjunta en la atención de los niños (as) con necesidades educativas especiales.

--El desarrollo de las funciones del docente especialista depende de la forma de organización de los Jardines de Niños como; Los Consejos Técnicos y juntas de padres de familia enfatizando el trabajo colegiado mediante la gestión escolar.

--Continuar con la comunicación con Instituciones del Sector Salud, particulares, educativas, etc. que participan en la atención de los menores con necesidad educativa.

--Se realizan acciones de difusión, sensibilización y gestión escolar en toda la comunidad educativa con el fin de establecer condiciones que favorezcan el proceso de atención de los preescolares con necesidades educativas especiales y se promueve la actitud y los valores solidarios

Acciones Específicas

--Todos los docentes especialistas participan en la evaluación inicial de los preescolares de los Jardines de Niños, detectando aquellos que presentan necesidades especiales y que requieren apoyo específico.

--Determinadas las necesidades educativas y analizado el contexto escolar, se realiza la intervención en aula regular o de apoyo según se requiera y se solicita el apoyo de los servicios complementarios.

--Las intervenciones psicopedagógicas son todas aquellas acciones que se realizan de acuerdo a las necesidades educativas con el fin de disminuir, atenuar, o eliminar los factores que interfieren en la adaptación y aprendizaje escolar.

--En la planeación de la intervención se definen los espacios y las acciones de acuerdo a las necesidades educativas especiales.

-- Se realiza la evaluación continua con el objetivo de efectuar ajustes de las estrategias planeadas para la intervención psicopedagógica, además permite señalar la necesidad de un servicio complementario el cual se refiere al apoyo pedagógico o asistencial que se brinda en instituciones con carácter suplementario.

--Las orientaciones que se dan al personal docente del Jardín de Niños; se realizan en cuanto al proceso de trabajo de cada módulo y sobre las características que repercuten en el aprendizaje de los preescolares.

--Las orientaciones a padres de familia se basan en el trabajo a realizar y la atención que recibirá el menor, ya sea en aula regular o de apoyo, se les dan a conocer los resultados de la evaluación, se sensibiliza sobre la importancia de participar en el Jardín de niños y se proporcionan sugerencias sobre actividades educativas a desarrollar en casa.

--Las acciones de intervención con educadoras se realizan dentro del aula regular y en los Consejos Técnicos promoviendo un trabajo de coparticipación entre los Docentes Especialistas y las Educadoras, por consiguiente, ambas contribuyen al proceso educativo que benefician a todos los alumnos del plantel.

El ciclo escolar (1997-1998), en el que se inicia esta nueva forma de trabajo se solicitó a las educadoras de los segundos grados, la predetección de los menores posibles candidatos al servicio de C.A.P.E.P., a través de la elaboración de la Guía de Observación del Preescolar y de dos dibujos, uno libre y otro de la figura humana, esto únicamente se hizo en ese año ya que en los subsecuentes, esto no fue necesario ya que los Docentes Especialistas al participar dentro de los Jardines de Niños dispondrán de esta información.

Con base en la información obtenida, se inicia la intervención coparticipando en la elaboración del Proyecto de Escuela, de aquellos Jardines de Niños que conforman el módulo.

La intervención psicopedagógica para favorecer la integración educativa de los niños (as) con N.E.E. se hace a través de orientaciones a educadoras, padres y niños.

La intervención con niños (as) se da tanto en aula regular como de apoyo por el especialista de C.A.P.E.P. proporcionando apoyo específico; el cual dependerá de la capacidad de respuesta del maestro en aula regular, del número de niños que requieran el apoyo y del tipo de necesidades.

Dentro del aula regular, el Docente Especialista participa conjuntamente con la educadora en el proceso de elaboración del perfil grupal, a efecto de realizar las orientaciones pertinentes para las adecuaciones curriculares, adaptando las actividades escolares y de ser necesario modificando los objetivos.

A partir de la información del perfil grupal, entendida como una evaluación inicial, el Especialista determina qué niños (as) son los que requieren de un apoyo individual o en

pequeños grupos. Esta intervención se da en los Jardines de Niños sedes de módulos, dentro del aula de apoyo, estrategia con la que se pretende rescatar las áreas de atención y la función tanto del psicólogo como de los demás especialistas, por lo que se derivaban a los niños que, dadas sus dificultades para adquirir los conocimientos y prácticas habituales específicas de su grado, requerían de mayor atención de acuerdo a dichas áreas.

Con esta nueva propuesta integradora de trabajo, a través de módulos, se pretende dar respuesta a los cambios que se están dando en el Sistema Educativo Nacional, como resultado de la Modernización Educativa, realizándose modificaciones tanto en la estructura como en el carácter ideológico, técnico y metodológico con toda la comunidad escolar, además de favorecer la integración de los niños preescolares que presentan necesidades educativas especiales por medio de una identificación, evaluación y atención oportuna.

Además dicha propuesta es flexible ya que permite buscar los medios apropiados que facilitan la integración satisfactoria de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales en todos los ámbitos ya sea adecuando, proponiendo, reestructurando las estrategias, etc.

A partir de lo expuesto se describirá en el capítulo siguiente la labor que realizó el psicólogo en el ciclo escolar 2000 – 2001 como responsable de la atención de los niños con necesidades educativas especiales en el Jardín de Niños “Genoveva Cortes” así como de los demás jardines de niños que integran el módulo No.9 al que fue asignado desde el ciclo escolar 1997-1998 perteneciente al C.A.P.E.P. Gustavo A. Madero I.

CAPITULO IV

LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN GUSTAVO A. MADERO.

4.1 Etapas Operativas.

En el ciclo escolar 2000-2001 se hacen modificaciones que impulsan la planeación, programación y evaluación que realizan el psicólogo y docentes especialistas y se plasman en la "Guía para la Planeación del Especialista de C.A.P.E.P." el cual contiene los lineamientos y etapas a seguir durante este periodo.

Entre las modificaciones se señalan:

Que la planeación de intervención psicopedagógica del docente especialista, se concibe como el proceso sistemático enriquecido a partir de la constante revisión de los resultados obtenidos.

El periodo de diagnóstico se amplía con el objeto de que a partir de este, se elaboren las estrategias adecuadas que darán respuesta a las necesidades educativas especiales detectadas en el Jardín de Niños y en cada una de las aulas, ya que años anteriores solo se daban de 15 a 20 días para realizar esta actividad.

La planeación facilita la sistematización de las intervenciones psicopedagógicas es decir, ordenar y relacionar todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje para tomar decisiones que permitan lograr los propósitos que se pretenden.

Con esto se intenta que el psicólogo y docentes especialistas apoyen como integrantes del equipo de trabajo, en la mejora continua de las condiciones que permitan generar un ambiente de aprendizaje efectivo para que los menores con necesidades

educativas especiales puedan adquirir los conocimientos y prácticas habituales previstos para su nivel educativo.

El logro de estos propósitos implica todo un proceso, del cual el diagnóstico de las necesidades educativas especiales dentro del ambiente de aprendizaje es el paso inicial y determinante para la organización, puesta en marcha de las acciones y el seguimiento, que reflejen los avances de acceso de los niños, labor que realiza el psicólogo y demás especialistas en cada Jardín de Niños a su cargo durante todo el ciclo escolar.

El psicólogo y docentes especialistas inician su valoración diagnóstica, al participar con el personal directivo y docente del Jardín de niños a su cargo, en la definición de los contenidos y prácticas habituales que habrán de alcanzarse en cada grado y las prioridades que orientan las acciones del personal. También es necesario tomar en cuenta que en el Distrito Federal existen niños (as) inscritos que pertenecen a diferentes grupos étnicos y algunos no dominan el idioma español.

Los niños (as) que presentan necesidades educativas especiales; son aquellos que manifiestan mayores dificultades que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes determinados del nivel preescolar y que las causas no siempre dependen de déficits psíquicos, físicos o sensoriales por parte de ellos, sino también pueden ser por deficiencias en el entorno educativo o como consecuencia de la convivencia en un entorno sociofamiliar poco estimulante por tanto, se tiene que incidir en el ambiente de aprendizaje en el que se encuentren.

I. La Evaluación Diagnóstica de necesidades se realiza dentro del Ambiente de Aprendizaje de cada grupo por el psicólogo y docentes especialistas responsables de cada Jardín de Niños ya que es necesario conocer cómo inciden y cómo se llevan a cabo las acciones que la educadora realiza con los menores, esto se hace a través de la observación de:

- a) Las actividades de enseñanza- aprendizaje.

- b) Qué comunicación prevalece entre alumnos-educadora.
- c) Qué condiciones físicas predominan para identificar cómo inciden en la presencia de necesidades.

Se hacen observaciones participativas con la finalidad de que exista acercamiento con los niños (as) y se obtenga más información ya sea platicando con ellos y/o participando en las actividades que en ese momento se realizan.

Es solicitada a la educadora la Guía para la Atención Integral de la Salud de Preescolar de aquellos niños(as) predetectados y de aquellos que la educadora reporte, para conocer algunos de sus antecedentes y algunas otras características.

La evaluación es continua ya que permite los ajustes de las estrategias planeadas, así mismo, favorece el solicitar oportunamente el servicio complementario (Sector Salud) y/o la canalización a otra institución o al aula de apoyo o el término de la atención

II. Después de observar las características de los tres elementos del ambiente en cada grupo, es necesario determinar aquellas condiciones que limitan el aprendizaje de los menores y que provocan necesidades educativas especiales. Se requiere elaborar y poner en marcha acciones que permitan mejorar las:

- a) Condiciones de enseñanza- aprendizaje.
- b) Comunicación.
- c) Condiciones físicas.

La detección de niños y niñas se realiza durante los primeros meses llevando a cabo las estrategias que se diseñaron para mejorar el ambiente de aprendizaje, se va observando

las características particulares de estos que, a pesar de los cambios que se hacen, continúan presentando dificultad para acceder a algunos conocimientos y prácticas habituales.

Para esto, se sugiere considerar los siguientes aspectos:

--Actitud del alumno frente a la tarea

--Estilos de aprendizaje

--Relaciones de trabajo

--Relación alumno-maestro

--Relación con sus compañeros

--Interacción con el Observador

--Valoración global de lo observado

III. Hechas las observaciones a los menores que presentan necesidades educativas especiales por el psicólogo o docente especialista responsable, se identifican los contenidos a los que se les dificulta acceder y con base en ellos se planea la intervención.

Partiendo de las observaciones realizadas a los niños y niñas, se planea cada una de las intervenciones en el aula regular, para poder hacer esto, se requiere tener comunicación con la educadora quien informara cuál o cuáles contenidos se trabajarán en esa actividad y determinar las acciones que se harán y que pueden estar dirigidas a:

--La atención individual, con un alumno específico

--Un grupo de niños que presentan N.E.E.

--Un grupo de niños (as), los cuales algunos presentan N.E.E. y otros no

--Todo el grupo

Las acciones son aquellos apoyos que el psicólogo y docentes especialistas brindan en el aula regular para favorecer que los menores con N.E.E. accedan a los conocimientos y prácticas habituales trabajados. También se incluyen las orientaciones que se hacen a la educadora y padres de familia. Al finalizar la intervención en el aula regular se evalúan las acciones realizadas y se planea la siguiente.

IV. La intervención en el aula de apoyo se da por áreas a los niños (as) que de acuerdo a las observaciones y a la evaluación inicial que se hizo, necesitan apoyo extra en pequeños grupos para acceder a los contenidos curriculares por lo que el psicólogo al igual que los otros especialistas deben planear sus intervenciones psicopedagógica..

Antes de trabajar en el aula de apoyo se debe conocer el objetivo y las actividades que se realizarán con el grupo de alumnos al que se atenderá. El objetivo se redacta en función de los contenidos y prácticas habituales a los que no están accediendo en el aula regular.

Al igual que en el aula regular, se hacen orientaciones a la educadora y a los padres de familia. Una vez terminada la intervención en el aula de apoyo, se evalúan las acciones y el objetivo propuesto y con base en esta, se planean las siguientes intervenciones.

V. El psicólogo y demás especialistas, realizan otras acciones que no es un trabajo directamente con los niños, pero que sí los beneficia, ya que participan dentro de los Consejos Técnicos del Jardín de Niños a su cargo y de C.A.P.E.P. así como de reuniones de módulo que le permiten realizar un trabajo multidisciplinario con los demás especialistas del centro y que reditúa en el beneficio de los menores

VI. La evaluación intermedia y el ajuste se realiza a partir de la revisión que el psicólogo y docentes especialistas responsables de cada Jardín de Niños que integran el módulo, hacen del diagnóstico inicial, de las acciones planteadas para mejorar el ambiente de aprendizaje de cada grupo al inicio del ciclo escolar, de los logros y limitaciones que se han obtenido con los niños y las niñas que presentan necesidades educativas especiales, así como de la revisión de las actividades realizadas en aula regular y de apoyo. De los resultados obtenidos se plantean o reestructuran las estrategias para la conducción del proceso de intervención y aprovechar el tiempo restante del calendario escolar. Esto se lleva a cabo al finalizar el mes de enero.

Además se entrega a la Directora y/o educadora de cada grupo del Jardín de Niños por parte del responsable, una evaluación intermedia de todos los niños (as) que se atienden en aula de apoyo, donde se le informa si el menor requiere seguir con la atención o indicarle que el seguimiento del caso será en aula regular.

VII. En la evaluación final se analiza de manera general la evaluación inicial, las estrategias planteadas, el ajuste que se realizó en la evaluación intermedia y el seguimiento que se hizo, con esto se cuenta con suficientes elementos para obtener conclusiones acerca de los logros de los menores, del impacto de la intervención psicopedagógica y de las dificultades encontradas. Es importante que se considere que un ciclo escolar no es suficiente para alcanzar todos los resultados esperados, por ello se registran las acciones de donde se partirá el siguiente año.

La presencia del psicólogo y los demás especialistas en el Jardín de Niños obedece a que las necesidades educativas especiales se presentan en el ambiente de aprendizaje de cada grupo, dichos profesionales identifican y reconocen el currículum del nivel preescolar en los documentos de Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar de la Ciudad de México y en la Guía para la planeación docente, los cuales son necesarios para la elaboración del proyecto y de consulta permanente.

Hasta aquí se ha expuesto de manera general las acciones que guiaron el trabajo del psicólogo y docentes especialistas durante el ciclo escolar 2000-2001 dentro de los Jardines de Niños oficiales y que se plasmaron en la guía para la planeación del docente especialista de C.A.P.E.P.

4.2 Descripción

La labor que realizó el psicólogo de C.A.P.E.P. al igual que los demás especialistas, dentro de los Jardines de Niños fue a través de intervenciones psicopedagógicas. Dicha intervención comprende el conjunto de acciones que favorezcan el aprendizaje previstos en la educación preescolar

Esta participación se basa en un enfoque constructivista ya que la idea de aprendizaje va unida a los conceptos de actividad mental constructiva y de interacción social con otras personas, es decir, los alumnos construyen su conocimiento mediante la realización de aprendizajes significativos, construcción que se elabora sobre la internalización de las actitudes y perfecciones que las personas cercanas (padres, amigos, maestros, etc.) tienen respecto al alumno.

El psicólogo y los docentes especialistas de C.A.P.E.P. por medio de sus intervenciones contribuyen a la construcción de una Nueva Escuela para el Distrito Federal, ya que con su participación:

- Brindan apoyo al equipo del Jardín de Niños, del cual forman parte, para que mejore la organización del ambiente de aprendizaje en el plantel y con ellos se obtengan los resultados educativos esperados

- Dan apoyo específico a cada educadora para enriquecer el ambiente de aprendizaje en su aula evitando que se generen necesidades educativas especiales

- Apoyan a los niños (as) que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad para que logren los aprendizajes propuestos para la educación preescolar

- Orientan a los padres de familia para que participen activamente en las actividades de formación y aprendizaje de los niños que presentan necesidades educativas especiales y logren superarlas.

Con esto se pretende que el psicólogo y los especialistas docentes del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.) G.A.M. I, localizado en la Delegación Política Gustavo A. Madero, apoyen como integrantes del equipo de trabajo, en la mejora del ambiente de aprendizaje de los Jardines de Niños a su cargo, siendo responsables de la atención de los niños con necesidades educativas especiales.

Partiendo de lo anterior, se describirá la labor realizada por el psicólogo integrante del modulo número nueve turno matutino de 8:30 a.m. a 12:30 p.m. (quien trabajo durante cuatro años), en el Jardín de Niños "Genoveva Cortés" plantel que fue asignado por la Dirección General de Educación Preescolar como sede de módulo, por ser el más accesible, de fácil acceso y contar con espacio para que, los docentes especialistas se organizarán y llevarán a cabo su labor.

Las acciones realizadas durante el ciclo escolar 2000 – 2001 en el Jardín de Niños "Genoveva Cortés", se llevaron a cabo con niños de segundo (grupo "A" y "B") y tercer grado (grupo "A", "B" y "C") que presentaron dificultades para acceder ha algunos conocimientos y prácticas habituales dentro del aula regular, así como con los menores de primero, segundo y tercer grado de todos los Jardines de Niños que integran el módulo, que a pesar de los cambios en el ambiente de aprendizaje, continuaron presentando dificultad para acceder a la curricula de su grado (Aula de Apoyo); a demás se expondrán las acciones llevadas a cabo con educadoras y padres de familia que favorecieron la adquisición de las herramientas necesarias, que permitieron a los alumnos ser, conocer, hacer y convivir independientemente de las desigualdades que presentaron.

En el Jardín de Niños "Genoveva Cortes" para este ciclo escolar, se contó con una matrícula inscrita de 195 alumnos(as) divididos en seis grupos trabajando únicamente con los segundos y terceros grados directamente y en el primer grado solo con la educadora para la planeación de algunas actividades (Aula Regular) y se formó un grupo con 24 niños conjuntamente con padres de familia, de los Jardines que integran el módulo número nueve con el propósito de favorecer la formación y aprendizaje de los menores estableciendo el respeto y la colaboración como forma de interacción social y generar alternativas para el aprovechamiento del tiempo libre (Aula de Apoyo de psicología).

La participación del psicólogo inicio al incorporarse al curso de capacitación que se dio a las educadoras, con el fin de que apoyara como integrante del equipo de trabajo, en la mejora continua de las condiciones que permitieron crear un ambiente de aprendizaje efectivo y se realizará una dosificación de los contenidos adecuada que delimitará el campo de intervención pedagógica en periodos cortos y por grado.

La evaluación diagnóstica del ambiente de aprendizaje grupal y escolar se inicio con la observación directa de todos los niños en espacios comunes (patio, aula de usos múltiples, sanitarios, cocina, etc.) y salón de clases, partiendo de sus características personales y socioculturales; con esto se identifico a los alumnos(5 a 10 niños y niñas por grupo de 35) que manifestaban mayor dificultad para acceder a los aprendizajes determinados para su grado, es decir, conocimientos y prácticas habituales que poseían y los que no habían adquirido y se registraron en el formato RC - O (anexo 1)

Una vez identificados los menores (dos niños de primero, quince niños - cuatro niñas de segundo y diecinueve niños - once niñas de tercero) se les realizó una breve exploración utilizando pruebas psicométricas (dibujo libre y figura humana); las cuales solo se emplean como un parámetro más, pero no son determinantes para conocer lo que el menor es capaz de hacer y no hacer. Es importante mencionar que su aplicación se realizó dentro del aula regular y a todos los alumnos de segundo y tercer grado con el propósito de no "etiquetar" a ninguno y que la información recabada con todos fuera de utilidad a la educadora para la dosificación de sus contenidos y prácticas habituales.

Ya obtenido esto, se solicitó a la educadora sus observaciones (anexo 2) y la guía integral de la salud del preescolar (anexo 3) para conjuntar la evaluación de los menores que requieren el apoyo de sus padres en casa, proporcionándoseles una cita por medio de un carnet (anexo 4) para una entrevista.

GRUPOS	DETECTADOS		No. PADRES
	H	M	
1° "A"	2	-	2
2° "A"	10	2	12
2° "B"	8	3	11
3° "A"	7	4	11
3° "B"	6	5	11
3° "C"	6	2	8
			55

FIG. 6 MENORES DETECTADOS POR GRUPO Y PADRES ENTREVISTADOS.

En este cuadro se presenta el número de niños detectados por grupo y el número de padres que asistieron a la entrevista en donde se les proporcionaron tareas para realizarse en casa.

La entrevista es una estrategia que permite el acercamiento con los padres de los menores que presentan más dificultad para acceder a los aprendizajes, ésta es encaminada a conocer los posibles factores que influyen en su bajo rendimiento escolar que van desde los orgánicos hasta el manejo educativo, por lo que no existe un protocolo de entrevista a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ya obtenido esto, se solicitó a la educadora sus observaciones (anexo 2) y la guía integral de la salud del preescolar (anexo 3) para conjuntar la evaluación de los menores que requieren el apoyo de sus padres en casa, proporcionándoseles una cita por medio de un carnet (anexo 4) para una entrevista.

GRUPOS	DETECTADOS		No. PADRES
	H	M	
1° "A"	2	-	2
2° "A"	10	2	12
2° "B"	8	3	11
3° "A"	7	4	11
3° "B"	6	5	11
3° "C"	6	2	8
			55

FIG.6 MENORES DETECTADOS POR GRUPO Y PADRES ENTREVISTADOS.

En este cuadro se presenta el número de niños detectados por grupo y el número de padres que asistieron a la entrevista en donde se les proporcionaron tareas para realizarse en casa.

La entrevista es una estrategia que permite el acercamiento con los padres de los menores que presentan más dificultad para acceder a los aprendizajes, ésta es encaminada a conocer los posibles factores que influyen en su bajo rendimiento escolar que van desde los orgánicos hasta el manejo educativo, por lo que no existe un protocolo de entrevista a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

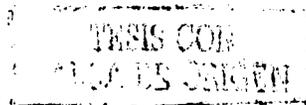
seguir, pero se formulan preguntas que complemente la información obtenida de la Guía para la Salud del Preescolar. Es un instrumento que proporciona información sobre el desarrollo de la primera infancia, la relación con el medio ambiente y la estimulación que recibe el niño en casa tanto de padres como demás familiares y cómo se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores.

El psicólogo una vez que obtuvo la información suficiente, de su observación, la entrevista, aplicación de pruebas, observación de la educadora y la guía de la salud del preescolar, elaboró y puso en marcha las acciones para mejorar el ambiente de aprendizaje iniciando con el apoyo a la docente en la elaboración del perfil grupal y en la dosificación de contenidos con la finalidad de favorecer a los niños que presentaban dificultad para acceder a los conocimientos y prácticas habituales dentro del aula regular (Intervención Psicopedagógica) así mismo, se proporcionaron tareas a los padres de familia para realizarlas en casa informando las fechas en que serian revisadas y la manera de verificar que los niños las realizaran.

Se dieron sugerencias a las educadoras por grados sobre la elección de los propósitos y contenidos que corresponden al desarrollo evolutivo de los menores, actividades a aplicar, cómo llevarlas a cabo, cuándo y qué observar en los niños, además, continuó la observación pero con la modalidad de hacerla participativa en donde se dio el acercamiento con los niños y niñas, se platicó con ellos y se participó en las actividades que en ese momento se hicieron, esto se hizo cada vez que el psicólogo entró al grupo (aproximadamente una vez cada quince días).

Es importante mencionar que las sugerencias dadas a las educadoras, por lo regular fueron en cuanto a las actividades de enseñanza aprendizaje, comunicación y condiciones físicas ya que de esto dependió en gran medida, las condiciones que obstaculizaban el aprendizaje de los niños, no sólo generando necesidades educativas, sino también necesidades educativas especiales ocasionando tener demasiados niños detectados.

Las ideas que se dieron al personal del Jardín de Niños en general fueron:



- Distribuir a los niños que se habían detectado de segundo grado, del ciclo escolar anterior y que cursarían el tercero, en los diferentes grupos (12 niños) con la finalidad de que no se alterara la dinámica grupal, que posiblemente podrían interferir en las actividades de enseñanza aprendizaje.
- El uso de todas las áreas del plantel
- Incrementar el uso de juegos educativos con los que se favorezcan las percepciones del niño
- El uso de viñetas para llevar acabo acuerdos, empleo de reglas y normas dentro del grupo y áreas comunes (patio, baños, cocina, etc.) evitando saturar con estímulos visuales el aula y demás espacios.
- Fomentar el consumo, adecuado del desayuno escolar.
- Permitir que los niños manipularan los materiales mostrando su uso y manejo adecuado además, que estuvieran distribuidos en áreas específicas y al alcance de los niños.
- Las actividades de asco se practicaran conjuntamente (educadora-alumnos) al termino de cada actividad y fomentar el adecuado uso de las instalaciones, materiales y servicios (agua).
- Dar una orden a la vez utilizando un tono de voz que no inhibiera la participación de los niños (as), así como emplear un vocabulario sencillo y verificar que fue entendida la indicación.
- Que los tiempos de espera fueran mínimos para que la atención de los niños no se dispersara y se perdiera la continuidad en las actividades.

-- Atender lo que los niños (as) hacían, decían y corregirles la pronunciación con el fin de apoyar a aquellos menores que presentaban fallas articulatorias, así como darles tiempo para que dieran su respuesta y/o incitarlos a que participaran.

-- Realizar actividades motoras gruesas y finas graduadas que favorecieran la autonomía de los educandos.

-- Planear actividades conjuntamente con los niños de acuerdo a sus intereses y que les permitieran adquirir confianza y seguridad en sí mismos.

Algunas de las tareas proporcionadas a los padres para realizarlas en casa fueron:

-- Que el menor realizara actividades como bañarse solo, elegir la ropa, dormir solo, etc. y que señale las partes de su cuerpo con ayuda del padre o de la madre.

-- Enseñarle colores, formas, tamaños empleando objetos familiares dentro de su ambiente familiar

-- Ayudar en las tareas del hogar, asignando una actividad fija

-- Enseñar a los niños datos personales y de su familia como nombre, dirección, número telefónico, en qué trabajan sus padres, etc.

-- Caminar, correr, saltar, gatear primero libremente y después en relación con otros objetos

-- Rasgar con las manos revistas y periódicos libremente y con tijeras recortar siguiendo los contornos de las figuras

-- Jugar con una pelota a Cachar, lanzar, patear, rodar, botar, etc.

- Colorear en forma vertical, horizontal, inclinada a la derecha e izquierda con los colores que al niño le fallen

- Fomentar, hábitos de aseo, de orden, etc.

- Organizar junto con el niño, horarios para realizar diferentes actividades. Hora de ver T.V., hacer la tarea, consumir alimentos, ir a dormir, etc.

- Ordenar, clasificar, agrupar, etc. diversos objetos.

- Realizar ejercicios de lenguaje como soplar velas, sostener objetos con los labios, Inflar globos, Inflar mejillas y presionarlas con las manos para sacar el aire, raspar el paladar con la lengua de atrás para adelante.

Estas sugerencias se realizaron conjuntamente con las educadoras ya que fue necesario que ellas estuvieran informadas para que apoyaran y se mantuviera la comunicación con los padres de familia. Dichas acciones e intervenciones en el aula regular con los menores, dieron como resultado que varios de ellos, que presentaron necesidades educativas, al inicio del ciclo escolar lograran avanzar en su adquisición de conocimientos y prácticas habituales y a los que continuaron con dificultad para el aprendizaje (28 alumnos/as), se canalizaron a las aulas de apoyo correspondientes, a los servicios complementarios (área medica y ortopedia dentofacial) y/o a otras instituciones del Sector Salud.

A finales del mes de enero y principios de febrero se realizó una evaluación por parte del psicólogo conjuntamente con el personal del Jardín de Niños, llevándose a cabo reajustes de las acciones y sugerencias a las educadoras, especialmente con las encargadas de los terceros grados ya que con estos alumnos se requería iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura; el cual exige no sólo un adecuado desarrollo del lenguaje del niño, sino la madurez de diferentes aspectos como; la integración del esquema corporal,

coordinación visomotora, coordinación auditivo-motora de la palabra, orientación de izquierda-derecha, lateralidad y acciones espacial y temporal.

Entre las sugerencias dadas a las educadoras para este período se destacan:

- Actividades que permitan a los alumnos ir del movimiento amplio al movimiento fino.
- Favorecer la integración del esquema corporal ya que es la base para lograr otras habilidades.
- Mejorar coordinaciones, auditivo - motora y viso- motora.
- Favorecer con diversas actividades la ubicación espacio- temporal.
- Realizar actividades indicando la orientación izquierda - derecha.
- Por medio de rimas, cantos y cuentos corregir la pronunciación y ritmo.
- Realizar actividades que favorezcan las funciones mentales superiores como memoria, razonamiento, etc..
- Continuar practicando hábitos de orden y trabajo

El apoyo psicopedagógico que se brindó en aula regular a partir del mes de febrero fue una vez cada quince días, al ingresar los grupos de segundo y tercero, enfocándose a los niños que estaban identificados con necesidades educativas especiales por medio de intervenciones directas; comentando con las educadoras lo que se observaba y se dejaban las sugerencias por escrito, así como se pedía citar a los padres cuando fue necesario, además, se informaba a la directora de las acciones realizadas con la finalidad de que se apoyara a los menores.

Para llevar a cabo la intervención en el aula de apoyo con los niños (as) fue necesario que el psicólogo y docentes especialistas se reunieran y analizaran cada uno de los casos así como las estrategias empleadas; tomando la decisión a que área de atención (psicología, aprendizaje, lenguaje o psicomotricidad) se derivaría a los menores según lo requirieran y que ajustes se harían con las intervenciones psicopedagógicas en aula regular así mismo se programó la asistencia de los menores una vez a la semana por dos horas, en el aula asignada dentro del Jardín de niños "Genoveva Cortes" (lunes Lenguaje, miércoles Psicomotricidad, jueves Aprendizaje y viernes Psicología), a partir del mes de enero en el aula de apoyo y/o si era necesaria la canalización externa.

En el aula de apoyo de psicología se atendió a los niños de segundo y tercer grado que manifestaban agresividad, dificultad para resolver conflictos de relación interpersonal sin identificar las consecuencias de su comportamiento, dificultad para el trabajo en equipo, respetar reglas y normas. Las acciones se realizaron conjuntamente con padres, utilizando como herramientas, dinámicas grupales que propiciaban el acercamiento afectivo entre padres e hijos para favorecer su autonomía.

Para planear y seleccionar las dinámicas, se tomo en cuenta que los niños requerían enfrentar su realidad y desenvolverse de manera crítica y positiva, por lo que fue necesario la búsqueda permanente de alternativas que les permitiera adquirir confianza y seguridad en sí mismos, establecer relaciones con el mundo social y natural basados en el respeto y la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso de lenguaje como medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos.

Se inició la atención en esta área programando citas para realizar una entrevista a padres de los niños posibles candidatos, que fueron enviados con su carnet, por cada responsable de jardín. Dicha entrevista se encaminó a conocer el manejo educativo que empleaban con sus hijos; se dieron algunas sugerencias para iniciar la modificación de su actuar, se informó el día, hora de inicio del trabajo grupal, lugar, duración (número de sesiones), pidiéndose que de ser posible, se presentaran ambos padres.

El psicólogo contó con el tiempo necesario (dos semanas) para realizar las entrevistas (tres por jornada) a los padres que integraron los grupos, durante este tiempo no se ingresó al aula regular pero sí se trabajó con el personal docente y de apoyo.

La atención que se dio en el aula de apoyo en psicología, fue la de conformar dos grupos de observación de conducta, integrando de 10 a 18 menores conjuntamente con sus padres, el primero con niños que cursaban el tercer grado y el segundo con niños de los tres grados del nivel preescolar, alumnos que a pesar de las acciones realizadas por cada responsable de Jardín, no lograron regular su comportamiento, establecer relaciones armónicas y asumir la responsabilidad de sus actos, así como mostrar una imagen positiva de sí mismos, conocer, planear y organizar actividades de juego individual y grupal para utilizar el tiempo libre.

El objetivo de la atención del aula de apoyo, fue planteado de acuerdo a los conocimientos y prácticas habituales:

- Resolver situaciones de conflicto estableciendo el respeto y la cooperación como formas de interacción (dar opiniones, proponer, elegir, y decidir).
- Comunicar ideas, experiencias y sentimientos (controlar emociones reconociendo estados de ánimo) empleando lenguaje oral y gráfico.
- Además de generar alternativas para aprovechar el tiempo libre.

El primer grupo fue integrado por 14 niños de tercer grado conjuntamente con padres siendo del jardín de niños "Genoveva Cortes" 5 menores (2 niñas y 3 niños) los demás eran de los diferentes jardines que integran el módulo (5 del Jardín de Niños Mariano Azuela, dos del J.N. Teotihuacan y 2 del J.N. David Alfaro Siqueiros), inició en la tercera semana de enero y concluyó en el mes de marzo, llevándose a cabo diez sesiones con una duración de dos horas una vez por semana, en el Jardín de Niños "Genoveva Cortes" (aula asignada para C.A.P.E.P.) en el horario de 9.30 a 11: 30 a.m. los días viernes,

solicitando la asistencia regular (control de asistencia anexo 5), discreción, respeto a los niños ya que ellos debían realizar las actividades por sí solos, asistir con ropa cómoda, desayunados y participar activamente para que los niños los imitaran.

Se emplearon dinámicas grupales con el fin de que los padres de familia analizaran y reflexionaran sobre su actuar dentro del grupo como modelos educativos favoreciendo la formación y aprendizaje de sus hijos.

Al finalizar cada sesión se preguntó a los participantes cómo se sintieron, se dio una devolución por parte del psicólogo y se solicitó a los padres por escrito un comentario sobre lo que aprendieron, observaron y cómo se sintieron al trabajar con sus hijos y con los otros.

Las sesiones fueron organizadas de acuerdo a los siguientes temas:

- Seguridad en sí mismo.
- Capacidad para comunicar y convivir.
- Responsabilidad.
- Proyecto de vida.

El segundo grupo fue atendido en el mismo jardín de niños, con 14 menores de segundo y tercer grado (7 niños y 2 niñas del J.N. Teotihuacan, 2 del J.N. David Alfaro Siqueiros, 1 niño de Agustín Yañez, un del Juan Amos Comenio y uno del J.N. Mariano Azuéla) se comenzó en mayo y concluyó en junio, y por contar con menos tiempo se redujo el número de sesiones pero sí se completaron los temas previstos (anexo 6).

El trabajo que se realizó con las educadoras durante todo el ciclo escolar consistió en lo siguiente:

- Apoyar de manera específica a cada docente para enriquecer el ambiente de aprendizaje en su aula, evitando que se generen necesidades educativas especiales
- Identificar, las características que repercutían en el aprendizaje de los preescolares.
- La actitud manifiesta de la educadora dentro del grupo.

Las observaciones y comentarios se hicieron durante las juntas de organización semanal de las educadoras y en los consejos técnicos consultivos el último viernes de cada mes; cada sesión se iniciaba con una dinámica grupal que les permitía analizar y reflexionar sobre su actuar. Es importante mencionar que la participación del psicólogo siempre fue activa y aceptada por el personal del Jardín de niños ya que sus sugerencias eran tomadas en cuenta e incluso si tenían dudas eran preguntadas al profesional.

Con respecto al trabajo con padres además, de proporcionar tareas y orientaciones por grados y en pequeños grupos para estimular la área cognitiva, de lenguaje, motora y dar apoyo emocional para los menores que requería (una vez cada quince días); también se realizaron pláticas, una por mes sobre diferentes temas de interés para ellos (excepto en septiembre, diciembre y marzo).

Se citó a los padres de los terceros grados a las 9:00 a.m. y a los segundos y primero a las 10:30 a.m. los temas que se abordaron fueron:

- a) La importancia del Jardín de Niños.
- b) El desarrollo del niño de 3,4,5 y 6 años de edad.
- c) Sobreprotección.
- d) Reglas y Normas.

- c) Premios y castigos.
- f) Valores.
- g) Requisitos indispensables para ingresar a la primaria.

Otras acciones que se realizaron fueron: la programación mensual (anexo7) y un listado en donde se reportaron las veces que se ingresó al aula regular y la atención a padres mensualmente (anexo 8) así mismo, se participó en las juntas de consejo técnico del centro el primer martes de cada mes y en las reuniones de módulo (anexo 9). En estas reuniones participó todo el personal del C.A.P.E.P.

En las reuniones de módulo se acordaron las estrategias a seguir como módulo, se analizaron las acciones que se realizaron en aula regular y se comentaron los avances de los niños enviados al aula de apoyo además, se intercambiaron conocimientos y experiencias que permitieron enriquecer la labor en los Jardines de Niños.

Al final del ciclo escolar se analizó qué tanto lograron los menores atendidos y qué aspectos se requirió seguir apoyando en el siguiente ciclo escolar, si las acciones llevadas a cabo con educadoras y padres de familia fueron adecuadas para que se alcanzaran los contenidos y prácticas habituales propuestas para el nivel preescolar, el impacto de las intervenciones psicopedagógicas en la comunidad educativa y las dificultades encontradas.

Por último a los menores de segundo grado que reingresarán para el siguiente nivel (tercero) se les dejaron tareas para el periodo vacacional con la finalidad de prevenir posibles necesidades educativas, además para los niños que ingresarán a primaria y que todavía requerían de apoyo, se estructuró un informe de intervención psicopedagógica para enviarse a las unidades de servicio y apoyo de educación regular (U.S.A.E.R.) pertenecientes a educación especial que son los encargados de atender a los menores que ingresan a primarias y continuar con su atención.

4.3 Resultados

De los 39 alumnos y 16 alumnas que se identificaron a principio del ciclo escolar, cuatro niños y una niña se dieron de baja del plantel, y después de las acciones empleadas 16 hombres y cinco mujeres de los dos grados (2º y 3º) lograron avanzar en la adquisición de conocimientos, únicamente se les continuó dando apoyo en aula regular y orientaciones a los padres para realizar las tareas en casa.

De los 28 niños que continuaron presentando necesidades educativas especiales, inscritos en el Jardín de Niños "Genoveva Cortes", dos tenían discapacidad física, una niña de tercero que utilizaba prótesis auditiva en ambos oídos y un niño de segundo que utilizaba prótesis en su ojo izquierdo, ambos recibían atención médica por parte de Instituto Mexicano del Seguro Social, la primera era atendida por educación especial y el segundo fue derivado al aula de apoyo de psicomotricidad por lo que el trabajo con ellos en primera instancia fue la inclusión ya que ambos pequeños participaron en todas las actividades organizadas en el plantel, se adaptaron al entorno, se fomentaron las relaciones y desarrollaron con más facilidad sus habilidades, es decir, se logró la estructura para aceptar abiertamente a los niños con o sin discapacidad.

Ocho niños fueron derivados al sector salud sugiriendo a los padres que los llevaran al Hospital Federico Gómez y/o al Hospital Pediátrico de la Villa (uno de primer grado, cinco de segundo grado y dos de tercer grado) ya que por medio de la información que se obtuvo de las observaciones y de la entrevista a los padres se consideró necesaria una valoración neurológica por posible déficit de atención y en otros por probables alteraciones severas en su desarrollo.

En este servicio, se realizaron los estudios correspondientes a los menores enviados, confirmando la problemática de déficit de atención en cuatro de los menores (tres de segundo grado y uno de tercero); a los cuales se les dio medicamento y fueron citados cada dos meses para el ajuste del mismo en el servicio de neurología, así mismo fueron incluidos

en aula de apoyo de aprendizaje (uno) y en Psicología (tres) para dar orientaciones a los padres en cuanto al manejo educativo de los menores y tareas en casa.

A otros dos de los menores (uno de primero y otro de segundo), se les derivados a educación especial ya que uno presentó secuelas de meningitis y el otro retraso en el desarrollo, recibiendo la atención en horario alterno al jardín de niños y uno de tercer grado recibió atención psicológica por parte del Hospital de la Villa dos veces a la semana y sólo uno de los menores no fue llevado a la atención solicitada e incluso su asistencia al Jardín de Niños fue irregular.

A siete niños de tercer grado se les dio apoyo en el área de aprendizaje (dos también recibieron apoyo de otras terapias, uno en lenguaje y otro en psicomotricidad) por presentar dificultad para mostrar una imagen positiva de sí mismos, no identificar ni establecer relaciones tiempo-espaciales, no relacionar características de objetos, no explicar diversos acontecimientos de su entorno a través de la observación y formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación, no resolver necesidades básicas que afectan a su persona, no aplicar medidas de seguridad para prevenir accidentes, no comprender que los numerales son formas de representar significados numéricos, falta de coherencia al explicar y reconocer la función social del lenguaje escrito, no aplicar prácticas de higiene y alimentación.

Para tres menores, uno de segundo y dos de tercer grado, se solicitó apoyo del área de lenguaje por no expresar con claridad, fluidez y coherencia hechos y experiencias, utilizar el lenguaje en un contexto comunicativo y funcional a través de diversas formas de expresión y representación, falta de comprensión de los mensajes y reconocer la función social del lenguaje escrito.

Dos de segundo grado (uno de ellos el de prótesis visual) fueron remitidos al área de psicomotricidad por presentan torpeza motora gruesa y/o fina, dificultándose la resolución de necesidades básicas que afectaban a su persona, aplicar medidas de seguridad

c higiene, comunicar mensajes al crear dibujos, modelado, etc. con diverso materiales y manifestaron dificultades para enfrentar retos.

En el área de psicología se atendieron a once niños (as), seis de segundo grado, de los cuales dos estaban medicados, siendo atendidos de manera individual por presentar problemáticas de relación y comunicación interpersonal (inhibición marcada) y un mal control de impulsos. A cinco niños de tercer grado (tres niños y dos niñas) se les incorporó en el primer grupo de observación de conducta.

Es importante mencionar que solamente dos de los niños requirieron ser atendidos por dos áreas, ambos en aprendizaje, uno en lenguaje y otro en psicomotricidad ya que los niños presentaron alteraciones de consideración en dichas áreas. Así mismo, todos los niños de éste plantel, al finalizar su sesión en las aulas de apoyo, se incorporaron a su aula regular ya que como se mencionó anteriormente, en este Jardín de niños se llevaron a cabo todas las aulas de apoyo por contar con un espacio exclusivo para C.A.P.E.P

De los pequeños atendidos en el aula de apoyo de psicología después de las sesiones realizadas, continuó el trabajo en aula regular hasta el final del ciclo escolar logrando cambios significativos en el actuar de los menores ya que su agresividad disminuyó, aprendieron a respetar reglas y normas que les permitieron regular su comportamiento, resolvieron conflictos de manera pacífica por lo que sus relaciones con compañeros fueron armónicas, mostraron una imagen positiva de sí mismos, trabajaron en equipo y propusieron diversas actividades para utilizar su tiempo libre, respetaron reglas y se dio el acercamiento afectivo entre padres e hijos que permitió superar con más éxito la problemática de los niños. Esto fue observado dentro del aula regular por el psicólogo así como por la educadora quien reportó los cambios manifestados por los niños dentro del aula.

El segundo grupo fue integrado por menores de los tres niveles de preescolar y de los diferentes Jardines de Niños que integran el módulo por lo que las responsables de dichos planteles fueron las que comentaron sobre los cambios observados en las conductas

manifiestas de los menores que asistieron, siendo estos favorables así como los de las educadoras.

Al finalizar el ciclo escolar de acuerdo al análisis que se hizo de manera general de la evaluación inicial; las observaciones del psicólogo durante ese tiempo; las estrategias planteadas para la intervención psicopedagógicas en aula regular; el ajuste de estrategias que se llevó a cabo a mediados del ciclo escolar y la atención brindada a los niños en las aulas de apoyo de cada área; facilitó determinar los logros de los niños y las niñas de segundo grado así como lo que faltó por hacer y de dónde se partirá para el siguiente ciclo escolar. Además esto permitió reportar quiénes de los alumnos de tercer grado aún necesitarían apoyo en el siguiente nivel (primaria).

De acuerdo a lo anterior, el psicólogo conjuntamente con las docentes especialistas de cada área, responsables de la atención de los niños con necesidades educativas especiales acordaron:

Que de los siete educandos, atendidos en el aula de apoyo de aprendizaje, tres requerirán de ayuda psicopedagógica en el siguiente nivel (primaria), por lo que la docente especialista de dicha área realizó un informe de atención y lo dio al psicólogo quien integró una copia al expediente del alumno y el original lo entregó en la Dirección del C.A.P.E.P. que mantiene el enlace con la Supervisión de Educación Especial No. 2, la cual es responsable de coordinar los trabajos de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R) localizada en la Delegación Política Gustavo A. Madero para que los menores fueran atendidos por este servicio.

Los niños atendidos en lenguaje se dieron de alta de esta terapia y únicamente se les proporcionaron los a padres tareas relacionadas con dicha área para trabajar en casa, durante el período vacacional.

Los menores atendidos en psicomotricidad continuarán con su atención para el ciclo escolar siguiente ya que aún presentan bajas en la adquisición de los conocimientos y prácticas habituales propuestos para el nivel preescolar.

Por último, de los preescolares atendidos en psicología sólo se dieron de alta del servicio a los menores de tercer grado sugiriendo su ingreso a primaria regular y a los de segundo, se les proporcionaron tareas para el siguiente ciclo escolar y considerándolos subsecuentes debido a la problemática que continuaron presentando.

En cuanto al trabajo que se llevó a cabo con el personal del plantel se logró la sensibilización, aceptación y cooperación, reconociendo que el aprendizaje de los niños se realiza por la mediación de ellas, ya que son los modelos educativos en la escuela y cómo influyen en el logro de los aprendizajes de los niños, no sólo del grupo del que son responsables, sino de todos los alumnos del plantel, así como los padres lo son en la casa, admitiendo la importancia de trabajar con ellos y mantener comunicación ya que todos los que intervienen en el aprendizaje de los niños conforman la comunidad educativa (psicólogo, terapeutas, directora, educadoras, personal de apoyo y padres). Además dichas actividades favorecieron la aceptación y el reconocimiento de la labor del psicólogo dentro del plantel.

El trabajo que el psicólogo hizo con los padres de familia, permitió sensibilizarlos para que contribuyeran con su participación en la formación y aprendizaje de sus hijos y se logró mantener su interés para asistir tanto a sus citas como a las pláticas que se dieron.

Los temas seleccionados para las pláticas fueron de interés para los padres, teniendo una respuesta favorable ya que la participación por parte de ellos, según el grado que cursaban sus hijos, fue para terceros de 70 a 75 padres (control de asistencia) y para primero y segundo grado de 55 a 60 adultos manteniéndose la misma concurrencia desde la primera plática hasta la última. Así mismo, se aceptó por parte de ellos las sugerencias y tareas proporcionadas para realizarse en casa durante todo el ciclo escolar y aún en el período vacacional de Julio- Agosto.

CAPITULO V

**VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA LABOR DEL
PSICOLOGO EN EL CENTRO DE ATENCIÓN
PSICOPEDAGOGICO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
(C.A.P.E.P.) Y CONSIDERACIONES FINALES.**

En los capítulos anteriores se expuso la labor que realizó el psicólogo en el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar y en el presente capítulo se expondrán las ventajas y desventajas para el profesional de esta área tanto en la forma de trabajo que se realizó hasta el ciclo escolar 1996 – 1997 y la que se hizo de acuerdo a la reorientación del servicio, específicamente durante el ciclo escolar 2000-2001.

Es importante aclarar que la función del psicólogo como demás especialistas de C.A.P.E.P. estaba regida por lineamientos elaborados por el Departamento de Psicología de la Dirección General de Educación Preescolar, por lo que existía una norma y procedimientos generales; su objetivo era delimitar y sistematizar las acciones del personal de los centros. En particular las acciones del psicólogo adscrito a los centros podían cumplir las funciones ya descritas en el capítulo tres.

Ahora bien como ventajas de la forma de trabajo por área en particular en psicología al realizar un diagnóstico de las alteraciones en el desarrollo en etapas tempranas permitía elaborar un plan de atención específico con el que se daba la terapia a partir de los primeros días de octubre y hasta el final del ciclo escolar.

Al hacer ésta evaluación se obtenía información para comprender los eventos de la vida del niño y analizar los fenómenos que influían en la formación de su personalidad tales como: la motivación, aptitud, actitud, situación actual, relación con la familia y la comunidad.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Tomando en cuenta que durante los primeros años de vida en donde el desarrollo del niño contempla aspectos físicos, motores e intelectuales al tiempo que su vida afectiva se diferencia y organiza, es cuando con mayor facilidad se puede detectar las posibles alteraciones del desarrollo y tener un mejor pronóstico.

Los resultados obtenidos con los tests de inteligencia que se aplicaban a los menores canalizados, permitían que la especialista de grupo elaborara un perfil del niño ya que mostraba el nivel alcanzado en diferentes aptitudes o rasgos psicológicos referidos tanto a aspectos intelectuales como de personalidad e indicaban la diferencia entre el comienzo y el final del tratamiento, así como el nivel alcanzado por cada niño.

Por consiguiente, el diagnóstico que contemplaba la aplicación de pruebas psicométricas, era el paso inicial para determinar la probable etiología del problema manifestado por el preescolar y el tipo de atención que requería.

Las orientaciones individuales y grupales permitían sensibilizar a los padres sobre la problemática de sus hijos y como estimularlos en el hogar debido a que se les proporcionaba información del desarrollo del niño y alternativas de manejo educativo en casa, con la finalidad de coadyuvar en la atención psicopedagógica de los menores.

Con lo que respecta al trabajo en grupos operativos, además de ampliar la cobertura de atención era un espacio en donde se beneficiaba por medio de la interacción y el intercambio de experiencias a los padres ya que el psicólogo con los señalamientos realizados les ayudaba a analizar, valorar, comparar y rectificar su propia conducta y se facilitaba de esta manera la comunicación, la expresión de los afectos y el cambio de actitud frente a las situaciones cotidianas con sus hijos.

Otra ventaja importante de mencionar, es reconocer que el equipo de asesoras técnicas apoyó a las especialistas, organizando juntas técnicas y de capacitación por áreas con frecuencia, así como realizaban visitas a cada especialista dos o tres veces al mes y aclaraban dudas, hacían observaciones sobre el trabajo del especialista, ayudaban a resolver

algunas problemáticas con el personal de los jardines de niños y participaban en las juntas multidisciplinarias.

En cuanto a las desventajas de esta forma de trabajo se considera que en el diagnóstico que se realizaba sólo se conocía la conducta del preescolar en una situación restringida y se desconocía el comportamiento del niño en su medio ambiente social y escolar ya que eran remitidos por la educadora, la directora del Jardín de Niños o el responsable de atención y prevención, personal que tenían la oportunidad de observar al niño dentro del grupo, cómo era la relación maestro-alumno, alumno-alumno, cuáles eran las condiciones del ambiente de aprendizaje; por con siguiente, el psicólogo únicamente contaba con la información que ellas enviaban en la guía de observación de la educadora y lo que observaba durante el estudio.

El diagnóstico definido por medio de la aplicación de pruebas es riesgoso ya que la ejecución de los niños varía de un día a otro debido a que se encuentran en proceso de desarrollo. Por lo tanto, las pruebas psicométricas no dicen cuanto puede aprender un niño aunque muestren un nivel relativo de aprovechamiento en ciertas habilidades cognitivas, así como es difícil precisar cuáles son los límites de dichas habilidades del niño.

Hablar de "normalidad", "subnormalidad", "deficiencia mental", etc. debe concebirse como una referencia no como una clasificación ya que el etiquetar sólo es un recurso rápido y conveniente para formular registros pero no para conocer lo que el niño puede lograr. En cuanto a las orientaciones individuales y grupales (pláticas), únicamente se daban a los padres de familia de los alumnos diagnosticados y que asistían a las diferentes terapias dejándose de lado aquellos padres con niños sin problemas que por lo regular también necesitaban y solicitaban estas orientaciones, pero no se permitía que el psicólogo las diera o hiciera la invitación extensiva para que asistieran por lo menos a las pláticas y mucho menos que se les orientara individualmente, por lo que se les pedía que asistieran directamente al centro o se dirigieran al personal de prevención y detección para que se les considerara en la atención psicopedagógica.

Otra gran desventaja era la falta de sensibilización del personal encargado de la Supervisión de los Jardines de Niños, Directivo y Docentes que en muchas ocasiones obstaculizaban la labor del psicólogo ya que le negaban los apoyos que solicitaba en tiempo y forma como espacios, mobiliario, material didáctico, etc.

Con respecto al grupo dinámico de orientación a padres en ocasiones el interés de los padres disminuía por participar, pues no les era fácil hablar de su historia personal, íntima y dolorosa y/o se les dificultaba responsabilizarse del rol que habían adquirido y que era relevante en la formación de sus hijos, esto motivaba que muchos abandonaran el trabajo grupal en la tercera o cuarta sesión, por lo que se requería remitirlos a otro tipo de atención.

Por último, con esta forma de trabajo no se daba la oportunidad de tener contacto directo y mucho menos participar con el personal de los Jardines de niños por lo que parecía que se llevaban programas paralelos en donde los objetivos eran distintos. Esto motivó que las educadoras cuando alguno de sus alumnos le ocasionaba "dificultades" alterando la dinámica del grupo, inmediatamente se pedía atención al servicio para que el menor fuera evaluado por el psicólogo, como castigo y al no presentar el niño alteraciones en su desarrollo se sugería continuar en su aula, pero sin la posibilidad de dar sugerencias y actividades que la educadora debería emplear para el manejo del mismo dentro del grupo.

En los centros la labor del psicólogo era reconocida ya que después de analizar e interpretar la información obtenida en el diagnóstico, daba el pronóstico y sugería el plan de atención a seguir,

Los resultados del diagnóstico permitían a las especialistas en aprendizaje, lenguaje y psicomotricidad planear las actividades para cada alumno, identificando las habilidades específicas que tenían y con las que no contaban orientando su intervención hacia un aprendizaje determinado, pero esto, no era notificado a las educadoras ya que solo se enviaba un reporte indicando a la educadora a que terapia asistiría el menor (lenguaje y/o psicomotricidad), en el caso de aprendizaje se pedía que el alumno se diera de baja del

plantel porque se integraba al grupos de estimulación múltiple ocasionando que el niño fuera etiquetado por ser un niño diferente.

Con lo que se refiere a las ventajas de la función del psicólogo a partir de la reestructuración y reorientación del servicio en particular lo realizado en el ciclo escolar 2000-2001 se considera que:

El observar al alumno dentro de su ambiente escolar, permitió al psicólogo conocer si las necesidades educativas estaban generadas por la falta de organización del mismo, es decir, si existían condiciones para que los niños(as) entraran en contacto con experiencias que les permitieran poner en práctica lo que conocían y sabían hacer, así como si se presentaban restos distintos para aprender cosas nuevas que podían aplicar en otros contextos de su vida cotidiana.

Conocer los perfiles evolutivos del niño, sus limitaciones y retrasos permitieron saber si existía una etiología orgánica o ambiental.

La aplicación de pruebas psicométricas sólo se utilizaron como un parámetro más pero no fueron determinantes.

El conjuntar las observaciones, aplicación de pruebas psicométricas y entrevista a padres tuvo la finalidad de analizar la potencialidad del desarrollo y aprendizaje del niño para valorar cuáles eran los recursos educativos que necesitaban.

Evaluar únicamente a aquellos menores que, a pesar de las diversas acciones y actividades organizadas conjuntamente con la educadora, no lograron acceder a los conocimientos y prácticas habituales de su grado y no a todos aquellos que por "x" razones de la educadora necesitaban ser canalizados.

La entrevista que realizó el psicólogo estaba estructurada de acuerdo a las características de los padres, empleando un lenguaje y actitud que le permitió obtener

además de la información, el acercamiento con ellos y no emplear un formato ya estructurado como antes y que en muchas ocasiones no fue funcional.

Trabajar conjuntamente con las educadoras para elegir los propósitos, contenidos, actividades, cómo llevarlas a cabo, cuándo y qué observar con los niños favoreció para que los aprendizajes de todos los niños detectados fueran significativos.

El conocer el contexto en el que se encuentra el plantel permitió planear las actividades de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como de su contexto social.

El trabajo realizado con directora, educadoras y personal de apoyo por medio de dinámicas grupales permitió a sensibilizarlos en cuanto a su participación e influencia como mediadores en el proceso enseñanza-aprendizaje

El realizar diversas acciones con los padres como: pláticas, orientaciones y proporcionar tareas, ayudó a que participarán activamente en el aprendizaje de sus hijos además de que, conocieron el trabajo que realiza el psicólogo disminuyendo la falsa idea que solo se atendían a "locos".

El Psicólogo tuvo la oportunidad de organizar y estructurar los temas para las pláticas de acuerdo a las necesidades detectadas en la comunidad escolar.

Se contó con el apoyo del personal del plantel, así como se facilitaron espacios, materiales, etc. para llevar a cabo las acciones.

El personal de los Jardines de Niños, psicólogo y especialistas docentes atendieron a los menores a partir de sus características personales y socioculturales.

Hasta aquí se mencionan las ventajas que se consideran favorables para el hacer profesional del psicólogo en el ámbito escolar del nivel preescolar, específicamente en el

Jardín de Niños "Genoveva Cortes" y que beneficiaron a los niños con necesidades educativas especiales y al resto del grupo.

Ahora en cuanto a las desventajas:

No existen aún lineamientos claros y específicos que guíen la labor del psicólogo, ya que con la reestructuración se le considera, igual que a los demás especialistas, como docente y las actividades que tienen mayor peso son las pedagógicas.

A pesar de que se pretende, con el aula de apoyo, rescatar el trabajo por áreas de los especialistas, no se permite que la atención sea de tipo terapéutico ya que los objetivos se redactan de acuerdo a los propósitos y contenidos de la Educación Preescolar.

La atención por área sólo se puede brindar a seis o siete niños como máximo por Jardín de Niños ya que únicamente se cuenta con un día por especialista para atender a todos los menores de los diferentes Jardines de Niños que integran el módulo, conformándose grupos muy grandes pues, para sesionar con ellos se necesita dividir su atención en dos horarios el mismo día (una hora y media para cada grupo) tiempo que por lo regular no es suficiente para dar atención de calidad.

Si en el aula de apoyo se trabajara más días para sesionar con los menores, se dejaría de trabajar en aula regular; la cual es de mayor importancia en la integración educativa.

A pesar del trabajo realizado dentro del Jardín de Niños se necesita continuar el apoyo al personal, para que eviten generar necesidades educativas dentro del aula regular.

Todavía es difícil para algunas educadora que el psicólogo entre a su salón y participe con ellas en las actividades ya que aún desconocen la función del especialista, sintiéndose "observadas", a pesar de que se planean y llevan a cabo actividades conjuntamente.

Para que realmente el psicólogo, centrara su atención en los grupos y en particular con los niños con necesidades educativas, tendría que apoyar menos en cuestiones técnicas a las educadoras, trabajo que deberían hacer las Supervisoras y Directoras de los Jardines de Niños, personal que en muchas ocasiones solo observan aspectos físico de las aulas y muy poco en los aspectos pedagógicos que emplean las educadoras.

Se requiere de mayor capacitación técnica a los especialistas, en particular los psicólogos, para lograr romper viejos patrones que regulaban su hacer profesional y que de no ser por que se reúnen en los consejos técnicos una vez al mes, no se contaría con este apoyo.

El personal técnico de supervisión es insuficiente, ya que sólo se cuenta con dos profesionales por C.A.P.E.P. y únicamente durante el ciclo escolar pueden dar asesoramiento dos o tres veces, reuniendo a dos, tres o cuatro módulos en cada asesoría y fuera de los Jardines de Niños, por lo que las problemáticas a las que los especialistas se enfrentan no son abarcadas en dichas sesiones; además en estas reuniones se da preferencia a la parte administrativa más que a lo técnico psicopedagógico.

Las reuniones de módulo son insuficientes ya que sólo están autorizadas de una a dos por mes motivando que los especialistas se comuniquen vía telefónica para acordar y/o aclarar puntos, hecho que con frecuencia molesta a algunas Directoras o Supervisoras, pues creen que se están haciendo llamadas personales.

Una vez mencionadas algunas de las ventajas y desventajas que se consideran sobresalientes de las dos formas de trabajo llevadas a cabo por el psicólogo, queda señalar que ya no es posible dentro de la educación regular en sus tres niveles, hablar sólo de un especialista (psicólogo), sino del equipo de educación especial que actúa en función del grupo escolar, de aprendizaje en la escuela, de estrategias de enseñanza para el colectivo de alumnos, de ajustes y adecuaciones curriculares; por lo que conjuntamente con el maestro de grupo, se tiene que comprender que lo importante en el contexto de la integración

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

educativa (política educativa actual) es la generación de condiciones de trabajo pedagógico que favorezcan el aprendizaje individual y colectivo.

La sociedad ha delegado a la escuela la formación de los individuos a través del aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes esenciales en las diferentes etapas del desarrollo ya que en ella se promueven la socialización como parte de una sociedad y cultura además de posibilitar el desarrollo personal.

Por consiguiente, los Jardines de Niños, como parte fundamental del sistema educativo nacional, son concebidos como centros educativos abierto a la diversidad en donde se atiende a niños de tres, cuatro y cinco años de edad, de acuerdo a sus características personales y socioculturales que determinan la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dicha organización debe partir del momento del desarrollo en que el niño se encuentre, independientemente de sus alteraciones, e ir progresivamente, estimulando su acceso a niveles de competencia y desarrollo, por lo tanto, la función de todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje es la mediación entre el individuo y su contexto social (planteamiento Vigotskiano).

De ahí se debe tomar en cuenta que, las interacciones de calidad y permanentes crean desarrollo, promueven la evolución y cambios en la persona; la cual debe de tener un cierto nivel de madurez que le permita avanzar a nuevos niveles de desarrollo y que este motivada para esos avances.

Por eso, es importante concebir al conocimiento como resultado de un proceso de construcción, en donde el sujeto activo, absorbe el conocimiento del medio ambiente y lo construye a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente, lo que le permite conocer cada vez más su realidad. Así mismo, el desarrollar conocimiento, que es un proceso de reestructuración, se inicia con una estructura o forma de pensar propia de un nivel o una representación sobre un aspecto, que al presentarse una opción diferente, se crea

un conflicto (cognitivo) y un desequilibrio, por lo que el individuo debe compensar el conflicto mediante su propia actividad intelectual y está solución es una nueva manera de pensar y estructurar las cosas y una nueva comprensión de esa parte de la realidad y cada vez se desarrolla más de acuerdo a una lógica similar.

Por lo tanto, el aprendizaje escolar, desde esta perspectiva, se puede definir como la actividad constructiva que desarrolla el alumno sobre los contenidos escolares y mediante una interacción permanente con los mismos; descubre cada vez, diferentes características hasta lograr dar con los significados que lo llevan a ese aprendizaje que es culturalmente aceptado.

Por consiguiente, parece claro que el desarrollo humano es en gran medida una consecuencia de la educación, independientemente de que sea familiar, escolar o de cualquier otra modalidad educativa y que se trate de personas normales o con dificultades en el desarrollo y/o aprendizaje.

Entonces, para que la educación sea estimulante y promotora de desarrollo es necesario tener y aumentar los conocimientos del proceso evolutivo, sus leyes y principios generales, los cuales a pesar de que no se orientan al estudio de los procesos educativos, sí explican cómo desarrolla el hombre sus conocimientos, es decir, "como se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento" y que son de mucha importancia para la educación. Así mismo, reconocer diversos aspectos cognitivos, lingüísticos, emocionales y sociales, que permitirán determinar qué desarrollos son posibles en cada momento en función del nivel madurativo del individuo y de los contenidos de que se trate así como, qué nuevos aprendizajes son susceptibles de promover el desarrollo y cómo impulsarlos para que los aprendizajes sean significativos.

Por último, el estudio de los fenómenos educativos implica un abordaje multidisciplinario en donde la psicología ocupa un lugar importante ya que facilita el comprender y explicar los procesos de cambio comportamental que se producen en los seres humanos como resultado de su participación en situaciones educativas. Además de

mantener conexiones con el resto de las áreas, hecho que permite integrar el desarrollo, aprendizaje y la educación en un mismo esquema explicativo del comportamiento humano y de su evolución.

La psicología asume en este esquema un reto importante, el comprender y explicar cómo y bajo qué condiciones los aprendizajes que promueve la educación generan desarrollo, es decir, cómo proporciona los instrumentos y medios para que los seres humanos relacionen de forma constructiva y satisfactoria los aprendizajes para sí mismos, con los demás y con su entorno físico y natural.

Los cambios legislativos que se han dado permiten conocer y reconocer lo que ya se realizaba, pero de una manera aislada o dispersa, con los menores discapacitados en el sistema educativo y establecer un marco más amplio que orienta e impulsa las actuaciones de los distintos agentes educativos y que se debe abordar desde todas las perspectivas.

Ahora bien, con la formación conductista que se adquirió durante la carrera, se facilitó el hacer profesional en algunos aspectos del trabajo realizado en los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar.

Haber aprendido a observar con detenimiento permitió centrar la atención sólo en aquellos aspectos de la conducta para conocer a los alumnos en el ámbito escolar, por lo tanto, la observación directa que se hizo de las características personales y socioculturales de los menores del Jardín de Niños "Genoveva Cortés", ayudó a identificar sus necesidades educativas y sus necesidades educativas especiales en relación con los contenidos y prácticas habituales para cada grado.

Además de la observación directa, el contar con los conocimientos de la práctica clínica y educativa auxilió para la estructuración y aplicación de las entrevistas, permitiendo el acercamiento con los padres de los menores detectados ya que se encaminó a conocer los posibles factores que influyeron en su bajo rendimiento escolar, que van desde los orgánicos hasta el manejo educativo; incluso cuando se tuvo que aplicar el

protocolo de entrevista, aunque no estaba permitido, se lograba hacer otras preguntas con el propósito de ampliar la información que sirvió para canalizar a los menores a diferentes áreas tanto del C.A.P.E.P. como del sector salud.

Durante el tiempo de estudiante también se aprendió a utilizar diversos lenguajes y mostrar una actitud profesional, lo que comprometió a los padres entrevistados a cooperar con el trabajo del psicólogo.

Por lo anterior, es importante y necesario que se continúe impartiendo las asignaturas antes mencionadas y todas aquellas que den la oportunidad al estudiante de desarrollar habilidades que faciliten definir los objetivos, tanto de la observación como de la entrevista psicológica para su estructuración y aplicación adecuada y fomentar la actitud de respeto y comprensión para que se logre obtener la información necesaria, que sirva para hacer el diagnóstico y planear el tratamiento, ya que con ambos el psicólogo logra conocer cómo se desarrolla cada alumno durante su primera infancia, su relación con el medio ambiente y la estimulación que recibe en casa, tanto de padres como demás familiares y cómo poder involucrar a los adultos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores.

Al trabajar con asignaturas como psicología aplicada, clínica, educativa y rehabilitación, se adquirieron conocimientos sobre el desarrollo humano, algunas formas de estimulación temprana, el manejo de grupos con técnicas grupales que permitían el análisis y la reflexión, así como plantear objetivos y planear sesiones. Dicho aprendizaje favoreció la labor desempeñada dentro de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, en ambas formas de trabajo, pero sobre todo en la reorientación del servicio, ya que al involucrarse en el contexto escolar y formar parte del personal de los Jardines de Niños, todas esas habilidades permitieron planear, organizar y sugerir las actividades ya descritas, tanto con los alumnos, personal docente, de apoyo y con los padres, por lo que es indispensable continuar impartiendo estas materias para la formación de los futuros psicólogos.

Considero importante mencionar que, durante mi formación como psicóloga, no conocí la aplicación de pruebas psicométricas ya que en ese tiempo no se contemplaba dentro de la currícula por lo que al ingresar a trabajar a C.A.P.E.P. fue necesario buscar la capacitación para conocer el origen y el cómo aplicar e interpretar algunas de ellas (Terman Merrill, F. Goodenough, Bender, C.A.T., entre otros) que fueron necesarias para llevar a cabo mi función, pues en ese tiempo se requería conocer el coeficiente intelectual y la edad madurativa de los menores para su canalización a las diferentes terapias y aunque actualmente no son determinantes para saber lo que los alumnos o personas en general saben, las habilidades que poseen y lo que son capaces de hacer y no hacer, si se pueden emplear como un parámetro más para conformar el diagnóstico

Con la experiencia adquirida dentro de los C.A.P.E.P. puedo sugerir que el psicólogo que labore en estos centros, no pierda de vista su función, ya que muchas veces se les pide como apoyo quedarse en algunos grupos porque la maestra no asistió, restándole tiempo para la realización de las actividades planeadas de acuerdo a su función, así como no permitir que la presión que en ocasiones ejercen las autoridades de los Jardines de Niños (supervisoras y directoras), haga que se realicen acciones que son propias de ellas y que ocasiona confusión al personal docente y a los padres de familia. Por lo tanto, es necesario tener claro que el compromiso es con la psicología, no tanto con la pedagogía ya que si al estar en el ambiente educativo no se han aprendido cuáles son los objetivos y propósitos de esta disciplina es probable que se acabe realizando actividades netamente pedagógicas y no psicopedagógicas.

Se recomienda que el psicólogo mantenga una organización con el equipo de especialista y educadoras con la finalidad de proporcionar una atención efectiva y de calidad para los alumnos, sin perder de vista hasta donde deben de apoyar, ya que en muchas ocasiones en vez de sensibilizar a los padres de familia sobre como llevar a cabo su rol y cómo estimular a sus hijos para su formación educativa y moral, se le deja a un lado originando que delegue su responsabilidad tanto a maestros como a profesionales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por último, se sugiere que, independientemente de la formación recibida dentro de la carrera de psicología se busque por cuenta propia más capacitación y asesoría sobre la función del psicólogo dentro del ámbito escolar, específicamente en la integración educativa, ya que en México falta mucho por saber y aprender sobre el papel que este profesional debe tener en el sistema educativo nacional.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CAPITULO VI.

CONCLUSION.

Es importante que el psicólogo conozca la existencia de las diferentes opciones laborales que ofrece el campo educativo, ya que la Secretaría de Educación Pública contempla además de la educación regular, a la educación especial, la cual cuenta con diferentes servicios como son:

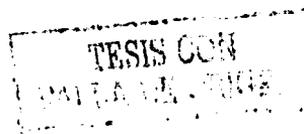
- Los centros de atención múltiple
- Las unidades de apoyo a la escuela regular (USAER) que sirven de enlace entre la escuela primaria regular y especial
- Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (C.A.P.E.P.), en el nivel preescolar.

Todos ellos brindan apoyo a los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad física o mental y que tienen dificultad para el aprendizaje.

En todos estos servicios, además del maestro de educación especial y regular también trabajan otros profesionales, destacando la función del psicólogo, el cual no solo se aboca a los problemas individuales de los menores sino que también incide en los aspectos metodológicos y/o institucionales, así pues a menudo se da el hecho de que a partir de los resultados de las exploraciones realizadas a los grupos, varios menores presentan dificultades de aprendizaje, por lo que maestro(a) y psicólogo (a) concluyen que es necesario revisar o completar algunas áreas de su labor educativa, con la finalidad de proporcionar atención efectiva y de calidad para los alumnos: de tal forma que algunos profesores integren las actividades para todo el grupo clase ya sea dando indicaciones concretas y/o ampliando las actividades ya definidas y otros introduzcan cambios en la

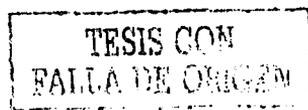
metodología, con el fin de que se beneficie al conjunto de niños, sobre todo para aquellos que presentan leves alteraciones. Por eso, es necesario que el psicólogo realice una detección de los alumnos a través de una observación sistemática que le permita obtener datos y realizar un análisis de la situación del alumno en el marco de la escuela y del aula, resaltando algunos aspectos sobre su desarrollo biológico, intelectual, motor, lingüístico, emocional y de relación social, así como su nivel de competencia curricular en las áreas que pueden dificultársele, el tipo de motivación y su estilo de aprendizaje, a fin de que se den orientaciones y diversos instrumentos a los maestros, con lo que se les facilite modificar el conflicto manifiesto y/o si es pertinente, soliciten el apoyo del psicólogo para que derive a los alumnos con necesidades educativas a las áreas específicas de atención y de esta forma continuar coparticipando en el proceso enseñanza-aprendizaje de los preescolares independientemente del programa educativo vigente.

Finalmente debo aclarar que el trabajo realizado con los niños ayuda a que estos superen en determinado momento su necesidad educativa más no que desaparezca totalmente pues puede volverse a manifestar en otra situación o momento de su aprendizaje escolar ya que esto en ocasiones no solo depende del alumno sino del contexto escolar, de la relación maestro-alumno, del ambiente de aprendizaje, de la comunicación y/o del contexto sociofamiliar en el que se encuentra inmerso el alumno.



REFERENCIAS.

- Ausubel, D., Novak y Hennesian. (1995). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognositivo*, México D.F.: Trillas.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*, Madrid, España: Aljibe
- Basan, C. y Marín M. (1994) *Tendencias Actuales en el Diagnóstico Pedagógico, Modelo de Evaluación Tradicional*. Barcelona España: Lacste S. A.
- Bassedas, E., Hughett. (1991) *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*, España: Paidós.
- Blanco, Rosa. (1992) *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adecuaciones Curriculares*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid España: Ministerios de Educación y Ciencia
- Blanco, R. (1994) *Adaptaciones de Acceso a Currículum y Adaptaciones Curriculares Significativas*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial Madrid España: Ministerios de Educación y Ciencia.
- Blanco, R. (1997) *Decisiones Sobre las Adaptaciones Necesarias para compensar las Necesidades Educativas Especiales de un Alumno*. Madrid España: Ministerios de Educación y Ciencia.
- Bíber, B. (1986) *Educación preescolar y Desarrollo Psicológico*. México: Gernika.
- Bijou, S. (1980) *Psicología del Desarrollo Infantil*. México: Trillas
- Bruner, J. (1990) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Buxarias. (1984) *Racismo y Cultura. El interculturalismo en el currículum*. Madrid, España: Alianza Universitaria.
- Calvo, R. (1997) *Técnicas, Procedimientos e Instrumentos para Realizar las Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Escuela Española
- Cóll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. , Barcelona España: Paidós.
- Cóll, C. (1992). *Psicología y Currículum*. Barcelona España: Paidós.
- Cóll, C. (1993). *El Constructivismo en el Aula*. Madrid España: Gró



- Díaz, J. (1999). *La Educación Preescolar en México* Revista Mexicana de Pedagogía, Suplemento Didáctico Número 46, 47 y 49.
- Dirección de Educación Especial (1996-1997) *Antología de Educación Especial*. México, D. F.: S.E.P.
- Dirección de Educación Especial.(1994) *Cuadernos de integración educativa 1,2,3,4 y 5* México, D. F.: S.E.P.
- Dolton, F. (1988) *Prefacio*, en Mannoni, M. " La primera entrevista con psicoanálisis", Barcelona España: Gédisa.
- Elkonin, D. (2001) *Esbozo de la Obra Científica de Lev Semionovich Vigotski* Revista de Psicología (Publicación bimestral)2-20.
- Ferreiro, R (2001) *Mozar de la Psicología Lev Simionovich Vigotski* Revista de psicología (Publicación bimestral) 21-23
- Gallo, V. (1963) *La Educación Preescolar y Primaria*. México: Enigma.
- García, In. Escalante, Ma. Escandón, (2000) *La Integración Educativa en el Aula Regular Principios Finalidades y Estrategias*. México, D.F.: S.E.P.
- González, R. (2001) *L.S. Vigotski: Presencia y Continuidad de su Pensamiento* Revista de Psicología (Publicación Bimestral) 24-31.
- Guajardo, R. (1999) *Inclusión y Democracia Social*. México Monterrey N.L.: SEP.
- Hegarty S., (1944). *Aprender Juntos la Integración Escolar*, Madrid España: Morata
- Hutt (1988) *Los Niños con Retardo Mental*. México: Fondo de Cultura Económica.(200-225 y 275-231)
- Ibarra, L. (1997) *Aprender Mejor con Gimnasia Cerebral*. Editorial Garnik, México.
- Ingalls, R. (1982) *Retraso Mental: La Nueva Perspectiva*. México: Manual Moderno (222-242)
- Jonson, T. (1992) *Educación de Niños con Necesidades Educativas Especiales* Unesco.
- Marchesi, A. y Martín, E. "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales"; en Cól. C, Palacios, J. Y Marchesi, A (com.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Melero, L.M. (1993). *Lectura Sobre Integración Escolar y Social*. Barcelona España. Paidós.

TEXOS CON
FALLA DE ORIGEN

- Méndez, M. (1996) *Problemas de Conducta y Aprendizaje en la Educación Preescolar y Primaria* Revista de Psicología Educativa. México, D.F. (4) 7-15.
- Monereo, C. (1998) *Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje*. S.E.P./Cooperación Española México: Biblioteca del Normalista
- Palacios, J. (1990) *El desarrollo Psicológico y Procesos Educativos*. Madrid: Alianza.
- Pangzas M. (2000) *Una Aproximación a la Epistemología Genética de Jean Piaget* Revista de Psicología (publicación Bimestral) 23-32
- Papalia D. y Olds S.W. (1985) *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.
- Picre, V. (1996) *Dificultades del Niño en el Aprendizaje Escolar* Revista de Psicología Educativa 16-22
- Pozos, J.I. (1994) *Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje*. España: Morata
- Riviere, A. (1985) *La Psicología de Vygotski*. Madrid España: Aprendizaje Visor (13-22 y 57-61)
- Salles, M. (2000) *El desarrollo Cognoscitivo, Las aportaciones de Piaget y La Escuela de Ginebra* Revista de Psicología (Publicación Bimestral). 3-8.
- Secretaría de Educación Pública. S.E.P. (1991) *Apoyo Técnico Metodológico Para los Especialistas Que Proporcionan Orientaciones a Padres*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública, S.E.P. (1994) *Conclusión de la Reunión Nacional. La Educación Básica y la Integración Educativa en México*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(2000). Guía Para la Planeación del Docente Ciclo Escolar 2000-2001. México, D.F.: Autor
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(2000) Guía Para la Planeación del Docente Especialista de C.A.P.E.P. Ciclo Escolar 2000-2001. México, D. F.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(1998-1999) *Integración Escolar en el Nivel Preescolar*. México, D. F
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(1999) *Las Necesidades Educativas Especiales y su Intervención en el Aula* (cuaderno), México, D.F.: Autor
- Secretaría de Educación Pública S.E.P. (1991) *Lineamientos Normativos para la Operación en el Área de Detección y Prevención*. México, D. F.. Autor
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(1991) *Lineamientos para la Operación en el Área de Estimulación Múltiple*. México, D.F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Secretaría de Educación Pública S.E.P. (1991) *Lineamientos para la Operación en el Área de Lenguaje*. México, D. F.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(1991) *Lineamientos de Operación para el Área Médica*. México, D. F.
- Secretaría de educación Pública S.E.P.(1991) *Lineamientos para la Operación del Área de Ortopedia Dento-Facial*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P. (1991) *Lineamientos para la Operación en el Área de Psicología*. México, D. F.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(1991) *Lineamientos para la Operación en el Área de Psicomotricidad*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P. (1991) *Lineamientos para la operación en el Área de Trabajo Social*. México, D. F.
- Secretaría de Educación Pública, S.E.P. (1985) *Manual de Normas y Procedimientos de Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar*. México, D.F. : Autor
- Secretaría de Educación Pública, S.E.P. (1985) *Manual Técnico de Atención Psicológica* México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P.(1997) *Paquete de Lecturas para la Reorientación de los Servicios de C.A.P.E.P. México, D.F.*
- Secretaría de Educación Pública S.E.P. (1997-1998) *Paquete de Lecturas ciclo escolar 97-98* México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública, S.E.P. (1984) *Programa de Atención Preventiva de Educación Preescolar*. México, D. F.: Autor
- Secretaría de Educación Pública, S.E.P. (1995) *Programa de Desarrollo Educativo para 1995-2000*. México, D.F.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública S.E.P (2000) *Orientaciones Pedagógicas Ciclo Escolar 2000- 2001*. México, D. F.: Autor.
- Siguan, M. (1987) *Actualidades de la Ley de S. Vigotski*. España: Antrophos
- Solé, I. (1990) "Bases psicopedagógicas de la práctica Educativa. En: T.Mauri, Solé y Savala (Ed.), *El Currículo en el Centro Educativo (65-87)*. Barcelona: E/Alorsort.
- Toledo, M. (1981) *La Escuela Ordinaria ante el Niño con Necesidades Especiales*. Madrid. Santillana.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 1

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

COORDINACION SECTORIAL DE EDUCACION PREESCOLAR
 RELACION DE NIÑOS OBSERVADOS FORMATO RC-O

JARDIN DE NIÑOS: GENUINA CARTE
 C.A.F.F.P: GUSTAVO A. NAJERA J MODULO NO 09
 NOMBRE DEL ESPECIALISTA: ANA PATRICIA MIZ MORAN
 PERIODO: SET OCT CICLO ESCOLAR: 2000-2001 HOJA 1 DE 2

No	ALUMNO (A)			EPO	SEXO		EDAD	FECHA	RESULT. OBSERVACION		
	A. PATERNO	A. MATERNO	NOMBRE(S)		H	M			A. R.	A. A.	SIN N.E.E.
1	SANCHEZ	GOMEZ	ERWIN GOMEZ	2:0	X		3:7	10-01	PS		BT
2	SANCHEZ	MEDRANO	DAVID MEDRANO	2:0	X		4:8	10-01	PS		SUB E
3	RODRIGUEZ	SANCHEZ	ANDREA SANCHEZ	2:0	X		4:1	10-01	PS		SUB
4	VILLASBO	FERRANDEZ	ERICK	2:0	X		4:10	10-01	AP		SUB
5	GARCIA	GARCIA	MARLENE	2:0	X		4:1	10-01	AP		BT
6	BALBOIAN	GONZALEZ	VICTOR BOSCH	2:0	X		5:0	10-01	AP		SUB E
7			MARIO	2:0	X		5:0	10-01	AP		SUB E
8	BARRON	HERRANDEZ	MARCELO	2:0	X		5:0	10-01	PS		SUB E
9	RODRIGUEZ	GOMEZ	LUIS GONZALEZ	2:0	X		5:0	10-01	AP		SUB E
10	HERRANDEZ	HERRANDEZ	GREGORIO	2:0	X		5:0	10-01	PS		SUB E
11	HERRANDEZ	VILLASBO	ERIN MARIBEL	2:0	X		5:0	10-01	AP PS		SUB
12	BARBOSA	GONZALEZ	ANDREA ALEXA	2:0	X		5:0	10-01	PS		SUB E
13	MURRAY	SANCHEZ	ANDREA SANCHEZ	2:0	X		5:0	10-01	AP		SUB E
14	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:5	10-01	PS		SUB E
15	ORTIZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:11	10-01	PS		SUB E
16	HERRANDEZ	RODRIGUEZ	ANDREA	2:0	X		5:6	10-01	AP		SUB E
17	GARCIA	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:7	10-01	AP		SUB E
18	RODRIGUEZ	RODRIGUEZ	ANDREA	2:0	X		5:4	10-01	PS		SUB E
19	BARRON	RODRIGUEZ	MARCELO	2:0	X		5:7	10-01	AP		SUB E
20	RODRIGUEZ	SANCHEZ	ANDREA	2:0	X		5:7	10-01	L		SUB E
21	FERRANDEZ	SANCHEZ	MARCELO	2:0	X		5:3	10-01	AP		SUB E
22	GARCIA	SANCHEZ	LUIS SANCHEZ	2:0	X		5:4	10-01	AP		SUB E
23	MIZ	LEON	ERIN SANCHEZ	2:0	X		5:11	10-01	L		SUB E
24	RODRIGUEZ	GARCIA	SANTIAGO	2:0	X		5:5	10-01	PS		SUB E
25	ANA	HERRANDEZ	LUIS HERRANDEZ	2:0	X		5:0	10-01	PS AP		SUB E
26	HERRANDEZ	HERRANDEZ	LUIS	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
27	HERRANDEZ	RODRIGUEZ	ERIN	2:0	X		5:0	10-01	AP		SUB E
28	RODRIGUEZ	RODRIGUEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
29	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
30	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
31	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
32	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
33	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
34	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
35	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
36	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
37	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
38	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
39	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E
40	HERRANDEZ	HERRANDEZ	ANDREA	2:0	X		5:0	10-01	L		SUB E

ESPECIALISTA

 ANA PATRICIA MIZ MORAN
 NOMBRE Y FIRMA

SUB 24 OBSERVACIONES
 NI 27 M = 29 M
 NI 11 M = 11 M
 40

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

RELACION DE NIÑOS OBSERVADOS. FORMATO RC - O

JARDIN DE NIÑOS: Guerrita Cortes.

C.A.P.F.P: Gustavo P. Haricot MODULO NO 09

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: ANA PATRICIA Mtz. Morales

PERIODO: SEP - Oct CICLO ESCOLAR: 200-2001 HOJA 2 DE 2

No	ALUMNO (A)			EPO	SEXO		EDAD	FECHA	RESULT. OBSERVACION		
	A. PATERNO	A. MATERNO	NOMBRE (S)		H	M			A. R.	A. A.	SIN N.E.E.
1	GONZALEZ	GONZALEZ	HA. EDUARDO	290	X		4.6		L		SUB
2	ALVARO	PEREZ	HA. ISABEL	290	X		4.0		PS		SUB
3	VARONA	PATINO	ANNA SANDI	290	X				PPH		SUB E.
4	MARTINEZ	ARACENA	PAULINA STEFANIA	290	Y				A.P		SUB E.
5	RODRIGUEZ	MILANCO	DIANA ESTHER	290	X				A.P		SUB E.
6	BOLENGAS	OSORIO	ANITA	300	X		5.3		AL	SUB E.	SUB E.
7	DE HARCO	MENA	ESTER MARICELA	303	X		5.9		A.P		SUB E.
8	RIVERA	BOUSTA	ANITA MARICELA	310	Y		5.6		L		SUB E.
9	RIVERA	MENA	ALLENH ANITA	312	X		5.7		L		SUB E.
10	LOPEZ	RIVERA	LEU ROSARIO	310	X				A.P		SUB E.
11	GONZALEZ	FRANCO	ROSARIO	310	X				L		SUB E.
12	SOTO	GARCIA	ROSARIO	308	X				PS		SUB E.
13	DE LA LUZ	BOZO	TRINIDAD	308	X				PAJON	SUB E.	SUB E.
14	FLORES	RODRIGUEZ	HA. HARICOT	310	Y						SUB E.
15	BORGES	BARATO	GONZALEZ	310	X						SUB E.
16	LOPEZ	MARTINEZ	CRISTINA	310	X						SUB E.
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											
37											
38											
39											
40											

ESPECIALISTA
Gustavo P. Haricot Mtz. Morales
 NOMBRE Y FIRMA

OBSERVACIONES	
Niñas	11
H	8
SUB	2
ALTAS	H 2 H 1
PRIM APOYO	H 2 H 1

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ANEXO 2

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

EXPEDIENTE ÚNICO DE SEGUIMIENTO

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____
EDAD: _____ F.NAC.: _____ GRADO Y GRUPO: _____
JARDIN DE NIÑOS: _____
EDUCADORA: _____
CICLO ESCOLAR: _____

EN RELACIÓN CON TODOS LOS ALUMNOS DE SU GRUPO:

- *¿ QUE ES LO QUE MAS LE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESTE ALUMNO
ALUMNA?
- *¿ QUE ES LO QUE SE LE FACILITA REALIZAR ?
- *¿ QUE ES LO QUE SE LE DIFICULTA HACER ?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

EXPEDIENTE ÚNICO DE SEGUIMIENTO

NOMBRE DEL NIÑO(A) _____
EDAD: _____ F.NAC.: _____ GRADO Y GRUPO: _____
JARDIN DE NIÑOS: _____
EDUCADORA: _____
CICLO ESCOLAR: _____

EN RELACIÓN CON TODOS LOS ALUMNOS DE SU GRUPO:

- *¿ QUE ES LO QUE MAS LE LLAMA LA ATENCIÓN DE ESTE ALUMNO ALUMNA?
- *¿ QUE ES LO QUE SE LE FACILITA REALIZAR ?
- *¿ QUE ES LO QUE SE LE DIFICULTA HACER ?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3

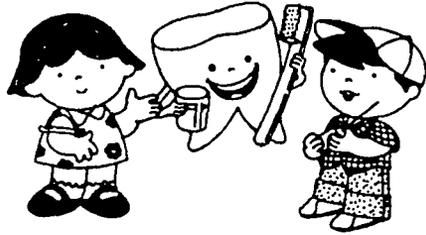
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL



DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL



Guía para la Atención Integral de la Salud del Preescolar

I. Datos Generales

1.- Nombre del niño(a) Braian Antonio Rodríguez Salgado

2.- Fecha de nacimiento 96 Julio 30 3.- Edad: 5.1
año / mes / día

4.- Grado 3º 5.- Grupo B 6.- Ciclo escolar: 01-02

7.- Nombre de la Educadora Patricia Muñoz Ortega

8.- Fecha de realización de la entrevista: 01 Sep 7
año / mes / día

9.- Presentó Examen Médico: Si () No ()

10.- Institución de derechohabencia: IMSS () ISSSTE () Otro () Ninguna () Hosp. Fed. SSA / bral.

11.- Nombre de la Directora ROCIO LABASTIDA HERNANDEZ

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

II.- Información Familiar

Para complementar la información revisar la ficha de inscripción

13.- Nombre del padre Antonio Rodríguez Olivos Edad 34
 Escolaridad Carrera Comercial

14.- Nombre de la madre: Jessica Pompeya Salgado Ocampo Edad 31
 Escolaridad Carrera Comercial

15.- Nombre del tutor (en su caso) _____ Edad _____
 Escolaridad _____

16.- Estado civil de los padres: Casados Divorciados ()
 Unión libre () Viuda ()

17.- En caso de emergencia, notificar a: Jessica Salgado
 Con domicilio en Severiano Centeno #30 Teléfono 7-67-50-79
Col. Gabriel Hdez.

III.- Antecedentes del Niño o la Niña

18.- Lugar de nacimiento D.F. 19.- Hospital Magdalena de las Salinas

19.- Embarazo normal con problemas () especifique _____

20.- Parto: normal con problemas () especifique _____

21.- Lactancia: Pecho cuánto tiempo 9 meses
 biberón desde qué edad 9 meses hasta qué edad 1.6

22.- ¿A qué edad? caminó 1 año habló 1 año controló esfínteres 2 años

23.- Lugar que ocupa entre los hermanos 2do

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

Para complementar la información revisar el Examen Médico

24.- Presenta alguna discapacidad (SI) (NO) Cuál _____
 Desde cuándo _____
 La discapacidad esta siendo atendida en otra institución
 (SI) (NO) Cuál _____
 Con qué frecuencia _____
 Usa auxiliares: ortopédicos () visuales () auditivos ()
 otros () Cuáles pladillas
Pic plano

25.- Tuvo algún accidente que requirió revisión médica u hospitalización (SI) (~~NO~~)
 En caso de hospitalización ¿cuánto tiempo? _____

Para complementar la información revisar el Examen Médico

26.- Enfermedades que ha padecido: varicela (X) rubéola () escarlatina ()
 hepatitis () tifoidea () paperas ()
 tosferina () otras _____

27.- Alérgias a:
 alimentos (X) medicinas (X) otros (X) Cuáles _____

28.- Duerme la mayoría de las veces: solo (X) con sus padres ()
 con hermanos () otros ()

29.- ¿Cuántas horas al día duerme? 1 hr.

30.- ¿Cuántas veces come el día? 3 veces
 Toma alimentos antes de llegar a la escuela (X) (NO) Cuáles pollo, leche, pan,
yogurt, gelatina, sandwich.

Para complementar la información revisar el Examen Médico

31.- En la semana pasada, ¿cuántas veces consumió alguno de los siguientes alimentos
 carne (3) pollo (1) huevo (2) pescado (1) leche (7) embutidos (1)
 cereal (2) verduras (4) frutas (7) golosinas (4) refrescos (1) sopa (3)
 queso (4) yogurt (2) otros _____

32.- ¿Cuántas horas al día ve la televisión? 3 hrs

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

33.- ¿Cuáles son sus programas favoritos?

Caricaturas telenovelas () documentales ()
series policiacas () de concurso () otros animales

34.- ¿Qué actividades realizan regularmente los fines de semana?

Visitas a: familiares () cine parques de diversiones
museos () otros circos35.- Personas que viven con el niño(a) 5padre (/) madre (/) hermanos (/) abuelos () tios (2)
primos () otros _____

36.- Ingreso familiar mensual:

menos de un salario mínimo () de 1 a 3 salarios mínimos ()
de 3 a 5 salarios mínimos más de 5 salarios mínimos ()

IV. Características de la Vivienda y de la Comunidad

37.- Vivienda: casa departamento () cuarto ()propia rentada () prestada () otra _____38.- Tipo de construcción: madera () lámina () cartón () concreto

39.- Servicios con qué cuenta la vivienda:

agua drenaje electricidad teléfono gas

40.- Servicios que hay en la comunidad:

alumbrado público Teléfonos públicos pavimentación
mercado recolección de basura Otros _____

S E P
COORDINACIÓN SECTORIAL
DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
JARDÍN DE NIÑOS
"GENOVEVA CORTES"
255-195
44156 F
E

[Firma]
Firma de la Directora

Sello del Jardín de Niños

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

V.- Observaciones Generales

(La docente podrá registrar aquello que le parezca importante, en diferentes momentos del ciclo escolar)

Aperactivo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 4

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 5

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ANEXO 6

TESIS CI.
FALLA DE ORIGEN

MODULO: 04

ATENCIÓN EN AULA DE APOYO

ESPECIALIDAD: Psicología

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: ADA PATRICIA MARTINEZ URDUEZA

NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	JARDIN DE NIÑOS	OCTUBRE		NOVIEMBRE		DICIEMBRE		ENERO		FEBRERO		MARZO		ABRIL		MAYO		JUNIO		JULIO		
		AA	PF	AA	PF	AA	PF	AA	PF	AA	PF	AA	PF	AA	PF	AA	PF	AA	PF	AA	PF	
		1	SANCHEZ BLANCO EDUARDO	1	1														3	3	4	4
2	DEL PISO ANA HELENA	1	1														2	2	3	3		
3	SANCHEZ & CALDERON ANTONIO	1	1														3	3	3	3		02/07/2014
4	CHAVEZ RIVERA CARLOS MARCO																					
5	PEREZ CATELA YETZEL																3	3	3	3		
6	TRUJILLO VELAZQUEZ MELBA ANA	1	1														3	3	2	2		
7	VELEZ RA BARRERA MARCO																3	3		4		
8	DOMESTIANO MARTINEZ ZELMA																2	2	2	2		
9	RODRIGUEZ & SUZ & GRANADOS MARCO																2	3		4		
10	SANCHEZ RIVERA FABIOLA	1	1														2	2	3	3		
11	RODRIGUEZ MARTINEZ BAYANDARA																3	3		4		
12	GUERRA SOLIS SUAREZ	1	1														2	2		4		
13	RODRIGUEZ RIVERA JOSE ANTONIO	1	1														2	2	3	3		
14	SANCHEZ RAMIREZ & DANIELA	1	1														3	3	4	4		

[Firma]

FIRMA DEL ESPECIALISTA

V. B. DE DIRECTORA

TESIS CON FALLA EN EN

ANEXOS 7

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 8

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

COORDINACIÓN DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS
 ATENCIONES EN AULA REGULAR

N 1104

MODULO: 09

NOMBRE DEL JARDÍN DE NIÑOS: SEMINO OATES

ESPECIALIDAD: Psicología

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: ANA PATRICIA Mtz. Morales

NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	OCTUBRE		NOVIEMBRE		DICIEMBRE		ENERO		FEBRERO		MARZO		ABRIL		MAYO		JUNIO		JULIO		
	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	
304 MORALES HIR. HUMBERTO			1	1	B	A	P	P	F	A	N	A	S	E	N	J	M	J			
305 CORTES RAMIRO ALVARO			3	1	B	A	P	P	C	A	N	B	I	O	D	O	N	O	C	I	O
306 VENTURA FELIC CARLOS ALBERTO			3	1	3	2	1	2	2	0	3	0	2	1	3	1	2	0			
307 CARBA VENTURA ERLENDE ALAN			3	2	3	2	1	1	B	A	S	A									
308 RODRIGUEZ J. HENRI CARLOS			3	1	3	0	1	1	2	0	3	0	2	0	3		2	0			
309 GARCIA FLORE MARIO CARLOS			2	1	2	3	2	1													
310 CASTRO JULIO GERARDO JASSEL			2	1	2	1	2	1	1												
311 FERRER J. JAFET MARIO ANDRÉS			2	1	2	3	2	1	2	0	3	0	2	0	3						
312 GARCIA SANCHEZ JOSE ANIBAL			2	0	2	3	2	1	2	1	3	0	2	0	3		2	0			
313 MORALES JESUS CARLOS			2	0	2	1	2	1					2	0	3	1	2	0			
314 ZUCIGA GARCIA JOSÉ LUIS			2	0	2	1	2	1											1	0	
315 500																					
316 AVILA Mtz. Luis H.			2	3	2	3	2	1	2	1	3	1	2	1	2	2	2	2			
317 HERNANDEZ Mtz ANDRÉS			2	1	2	1	2	1	2	0	3	1	2		2	1	2	1			
318 MORALES CARLOS			2	1	2	1	2	0	2	1	3	0	2	0	2	1	2	1			
319 RODRIGUEZ MARIO			1	0	2	0	2	0	2	0	3	2	2	1	2	1	2				
320 HERNANDEZ VARGAS EDUARDO			2	0	2	1	2	1	2	0	3	0	2	0	2	1	2	1			
321 HERNANDEZ MARIO			2	0	2	1	2	3	2	1	3	2	2	0	2	2	2	1			
							23	27	16	20	4	30	6								

33 19 12

ANA PATRICIA Mtz. Morales

FIRMA DEL ESPECIALISTA

Va. Bn. DE DIRECTORA

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

COORDINACION SECTORIAL DE EDUCACION PREESCOLAR
 ATENCIONES EN AULA REGULAR

NIÑOS

MODULO: 09

NO. DE SEÑAL DE JARDIN DE NIÑOS:

GENUVEIA - Cortes

ESPECIALIDAD: Psicología

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: ANA PATRICIA M. HERRERA

14

NIÑOS CO. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	OCTUBRE		NOVIEMBRE		DICIEMBRE		ENERO		FEBRERO		MARZO		ABRIL		MAYO		JUNIO		JULIO		
	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	
<u>07A</u>																					
SANCHEZ HELENADEZ CAROL REBERTO			2	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	2	3			
ADRIQUE SALGADO MAYAN ANTONIO			2	1	2	2	1	0	1	1	2	0	1	0	2	4	2	2			
VERGAS FERNANDEZ LARA			2	0	2	2	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	2	2			
GERARDO COLLADO MARCOS			2	1	2	2	1	1	1	1	2	0	1	0	2	3	2	3			
GALDIA VARELA FERNANDO			2	1	2	2	1	2	1	1	2	0	1	0	2	1	2	1			
PEREZ ROSARIO GELMAN IRIE 2° B			2	1	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	2	1			
SANCHEZ GUSTAVEZ VIVEL EUGEN			2	0	2	2	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	2	3			
OSORIO GERMANY MIGUEL RAFAEL			2	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	2	3			
GUAYO GUSTAVO Luis ESTIBADO			2	0	2	1	1	2							2	1	2	1			
MICHAEL AHUMET Luis GALDIA			2	1	2	1	1	0	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1			
HERNANDEZ VITO FERNANDEZ JUSTINO			2	2			1	3							2	2	2				
CARRERA GUSTAVEZ GAYAN PIERRE			2	0					1	2	2	1	1		2	1	2	2			
MOREO SANDRA LARA ANTONIO			2	2					1	0	2	0	1		2	1	2	2			
1° B																					
SANCHEZ GONZALEZ EDWILL RAMIRO			1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1		1	1	0				
SANCHEZ GUSTAVO CARRERA ESTEBAN			1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		1	1	0				
RAMIREZ ANTONIO 3A LARA ANTONIO							1	2	0	0	0	0	2		3	2	2	1			
MARQUEZ GARCIA GUSTAVO					2	3	1	0	0	0	0	0	BA	JA			2	1			
			64	24	62	39	42	21	30	9	50	8	32	3	56	37	56	36			

ANA PATRICIA M. HERRERA

[Signature]

FIRMA DE: ESPECIALISTA

Va. Ba. DE DIRECTORA

TESIS O...
 FALLA DE ORIGEN

Niños

MODULO: 04
 NOMBRE DEL JARDIN DE NIÑOS: Guadalupe Reyes

ATENCIÓNES EN AULA REGULAR

ESPECIALIDAD: Primaria

NOMBRE DEL ESPECIALISTA: ANA PATRICIA M. NÚÑEZ

NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	OCTUBRE		NOVIEMBRE		DICIEMBRE		ENERO		FEBRERO		MARZO		ABRIL		MAYO		JUNIO		JULIO		
	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	AR	PF	
<u>30 A</u>																					
BALDOVINI CAROLINO			3	2	3	1	1	2	2	1	3	2	2	1	3	1	2	1			
" BARRERA																					
FLORES ROSARIO																					
" MORA MARGARITA			3	0	3	1	1	2	2	0	3	0	2	0	3	0	2	0			
" PÉREZ MARTINEZ																					
" CERREA			3	1	3	2	1	1	2	0	3	1	2	0	2	0	2	0			
<u>30 B</u>																					
DE HARCELO NESTOR			2	0	2	1	2	3	2	1	3	0	2	0	2		1				
" ZUÑIGA HILDA ROSA																					
" RIVERA BAPTISTA			2	2	2	2	2	3	2	1	3	1	2	0	2		1	1			
" RIVERA VANESA																					
" RIVERA NESTOR H			2	0	2	0	2	1	2	1	3	0	2	0							
" WILKIN DAVID																					
" SOTO GARCIA			2	1	2	0	2	1	2	0	2	0	2	0							
" BARRERA																					
DE LA LUZ RAYO TRIDIAN					2	3	2	2	3	A	J	A									
<u>30 C</u>																					
" LOPEZ RUBEN LEON			2	1	2	0	2	1													
" BARRERA																					
" SANCHEZ FELIPE			2	0	2	0	2	0													
" MARTINEZ																					
<u>20 D</u>																					
" SANCHEZ SANCHEZ			2	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	2	2			
" MORA ISABEL C																					
" MORA ANA			2	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	1	2	2			
" MORA ISABEL C																					
<u>20 E</u>																					
" SACRISTAN TRIDIAN			2	1	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	2			
" BARRERA SANCHEZ																					
" MARTINEZ CAROLINA			2	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	0	2	1			
" BARRERA STEFANIA																					
" ROMERO MIRANDA			2	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	0	2	0	2	1			
" BARRERA ELIZABETH																					
			31	8	33	10	22	16	19	4	30	4	19	1	26		20	11			

ANA PATRICIA M. NÚÑEZ
 FIRMA DEL ESPECIALISTA

 V. B. DE DIRECTORA

TRABAJOS CON
 TALLA EN ARGILLA

ANEXO 9

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

