



**UNIVERSIDAD
PANAMERICANA®**

**CAMPUS BONATERRA
ESCUELA DE PEDAGOGÍA**

***ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS QUE FAVORECEN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LA LECTURA-ESCRITURA. UN CASO CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL***

TESIS

QUE PRESENTA:

MARTHA PATRICIA ALFARO TORRES

PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRÍA EN PROCESOS DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES**

**CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DEL
INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES, ACUERDO NO.
1984 DE FECHA 23-05-2016**

DIRECTOR DE TESIS:

MTRA. MARTHA SARAÍ MORENO AGUNDIS

AGUASCALIENTES, AGS., FEBRERO 2017

TESIS

***ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS QUE FAVORECEN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LA LECTURA-ESCRITURA. UN CASO CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL***

Biblioteca UP Aguascalientes

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
CAMPUS BONATERRA
Escuela de Pedagogía

**MAESTRÍA EN PROCESOS DE APRENDIZAJE Y
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

En mi calidad de Director de Tesis, y después de haber analizado el trabajo de investigación de:

ALFARO

TORRES

MARTHA PATRICIA

Apellido Paterno

Apellido Materno

Nombre (s)

Quien cursó la **Maestría en Procesos de Aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales**; con reconocimiento de validez oficial de estudios del Instituto de Educación de Aguascalientes, según acuerdo número 1984 de fecha 23 de mayo de 2016; y quien presenta el trabajo titulado:

***"ASPECTOS NEUROPSICOLOGICOS QUE FAVORECEN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LA LECTURA-ESCRITURA. UN CASO CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL"***

De conformidad a la modalidad de titulación: TESIS

Manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor, para ser presentado ante el Honorable Jurado del Examen Recepcional.

Aguascalientes, Ags., 7 de Marzo de 2017.

Vo. Bo.



MTRA. MARTHA SARAÍ MORENO AGUNDIS

5134248

No. de Cédula Profesional

DEDICATORIA

A DIOS QUE ME BRINDO LA OPORTUNIDAD DE CONCLUIR ESTA ETAPA FORMATIVA DE MI VIDA EDUCATIVA Y PROFESIONAL. ASÍ COMO DESEMPEÑARME LABORALMENTE CON ESOS ANGELITOS MANDADOS A LA TIERRA, GRACIAS, PORQUE SIEMPRE ESTÁS CONMIGO EN TODO MOMENTO, BRINDÁNDOME FORTALEZA, PACIENCIA Y AMOR, PARA ENTREGARLO A TODOS LOS NIÑOS ESPECIALES.

A MI ESPOSO, GRACIAS POR BRINDARME TU APOYO Y COMPRENSIÓN EN ESTE PROCESO, EL CUAL NO FUE FÁCIL PERO CON TU MANO AMIGA ME AYUDASTE A CONTINUAR Y FORTALECER MI CAMINO. TE AMO...

A MIS HIJOS JUAN PABLO Y RAÚL. GRACIAS POR QUE USTEDES FUERON MI MOTIVACIÓN A CONCLUIR, PARA DEDICARLES TODO EL TIEMPO QUE POR LA ELABORACIÓN Y DEDICACIÓN DE ESTA ETAPA DE MI VIDA PROFESIONAL LES HE ROBADO. LOS AMO...

A MIS PADRES PORQUE SIEMPRE ESTÁN CONMIGO Y ME BRINDAN APOYO Y CARIÑO, SIN USTEDES NO HUBIERA LOGRADO SER LO QUE SOY. MI PROFESIÓN SE LAS BRINDO A USTEDES. MIL GRACIAS POR SU APOYO INCONDICIONAL. LOS AMO...

A MIS HERMANOS QUE ME HAN APOYADO EN TODO MOMENTO, PARA BRINDARME UNA MANO AMIGA EN LOS MOMENTOS DIFÍCILES Y POR COMPARTIR CONMIGO LAS ALEGRÍAS, GRACIAS POR SU COMPAÑÍA Y COMPRENSIÓN. LOS AMO...

A MÍ TUTORA QUE ME HA APOYADO EN TODO MOMENTO, EN LA ELABORACIÓN DE ESTE DOCUMENTO Y SOBRE TODO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. GRACIAS

Y SOBRE TODO A LOS NIÑOS ESPECIALES, MIL GRACIAS POR DEMOSTRARME QUE CON UNA SONRISA INOCENTE SE CURA UNA GRAN HERIDA, QUE LA VIDA ES BELLA A PESAR DE NUESTRAS ADVERSIDADES, POR BRINDARME SU CARIÑO CON UN ABRAZO SINCERO. GRACIAS POR REFORZAR AÚN MÁS EN MÍ, EL AMOR Y GUSTO POR MI TRABAJO.

INDICE ABREVIADO

Tablas

Tabla 1. Clasificación de la discapacidad intelectual.....	75
Tabla 2. Niveles de Discapacidad Intelectual grave y moderada.....	79
Tabla 3. Órgano funcional de la lectura.....	96
Tabla 4. Habilidades visuales relacionadas con la lectura.....	97
Tabla 5. Psicomotricidad.....	120
Lenguaje.....	128

Figuras

Figura 1. Partes del Sistema Nervioso Central y sus funciones.	66
Figura 2. Alteraciones cerebrales en el síndrome de Down	67
Figura 3. Síndrome de alcoholismo fetal (SAF)	69
Figura 4. Cerebro de un niño normal de 6 semanas a la izquierda y cerebro de un niño con síndrome alcohólico fetal.	71
Figura 5. Integración morfológica funcional, que garantiza la formación de imagen objetal	96
Figura 6. Niveles de adquisición de la lectura.	101
Figura 7 Proceso de atención.	118
Figura 8. Estructuración espacial.	121
Figura 9. Viso percepción.....	122
Figura 10. Imágenes sobrepuestas.	122
Figura 11 Funciones cognoscitivas	123

Figura 12. Escritura.....	125
Figura 13 Habilidades de rendimiento escolar.....	126
RESUMEN.....	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUCCION.....	16
Parte I. Estudio Teórico.....	24
Parte II. Estudio empírico.....	110
Parte III Diseño de una intervención.....	130
PARTE IV. Conclusiones, limitaciones y sugerencias.....	140
Capitulo 1. Contexto Histórico social y organizacional.....	24
Capitulo 2. Análisis del estado del arte.....	53
Capítulo 3. Metodología.....	110
Capitulo 4. Análisis de los resultados. Cualitativo.....	119
Capitulo 5. Propuesta de intervención.....	130
Capitulo 6. Conclusiones, limitaciones y sugerencias.....	140
Referencias bibliográfica.....	144
ANEXOS.....	155

INDICE GENERAL

Tablas

Tabla 1. Clasificación de la discapacidad intelectual.....	75
Tabla 2. Niveles de Discapacidad Intelectual grave y moderada.....	79
Tabla 3. Órgano funcional de la lectura.....	96
Tabla 4. Habilidades visuales relacionadas con la lectura.....	97
Tabla 5. Psicomotricidad.....	120
Lenguaje.....	128

Figuras

Figura 1. Partes del Sistema Nervioso Central y sus funciones.	66
Figura 2. Alteraciones cerebrales en el síndrome de Down	67
Figura 3. Síndrome de alcoholismo fetal (SAF)	69
Figura 4. Cerebro de un niño normal de 6 semanas a la izquierda y cerebro de un niño con síndrome alcohólico fetal.	71
Figura 5. Integración morfológica funcional, que garantiza la formación de imagen objetal	96
Figura 6. Niveles de adquisición de la lectura.	101
Figura 7 Proceso de atención.	118
Figura 8. Estructuración espacial.	121
Figura 9. Viso percepción.....	122
Figura 10. Imágenes sobrepuestas.	122

Figura 11 Funciones cognoscitivas	123
Figura 12. Escritura.....	125
Figura 13 Habilidades de rendimiento escolar.....	126
RESUMEN	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUCCION.....	16
Parte I. Estudio Teórico.....	24
Capitulo 1. Contexto Histórico social y organizacional	24
1.1. Formación para el trabajo	43
1.2. Población de niños en edad escolar atendidos por Educación Especial en México con Discapacidad Intelectual	48
1.3. Integración del contexto histórico, social y organizacional.....	51
Capitulo 2. Análisis del estado del arte	53
2.1. Discapacidad Intelectual	53
2.2. Evolución del concepto de Discapacidad Intelectual	60
2.3. Habilidades adaptativas	63
2.4. Etiología de la Discapacidad Intelectual	65
2.4.1. Adicción de la madre al alcohol.....	68
2.5. Principales Sistemas de Clasificación de la Discapacidad Intelectual	74
2.6. Características neuropsicológicas de los escolares con Discapacidad Intelectual	76

2.7. Habilidades conceptuales en la vida social y escolar de los alumnos.....	81
2.8. Semejanzas y diferencias en el proceso de construcción de conceptos entre los niños con y sin discapacidad intelectual	86
2.9. La lectura y escritura en los alumnos con Discapacidad Intelectual	91
2.9.1. La neuropsicología en la lectura y escritura	94
2.9.2. Habilidades visuales relacionadas con la lectura	97
2.9.3. Categorías de representaciones gráficas	97
2.10. Las Funciones ejecutivas y su implicación en los aprendizajes	102
2.10.1. Atención	103
2.10.2. Memoria	105
2.10.3. Lenguaje	106
2.11. Dificultad en el lenguaje escrito en alumnos con Discapacidad Intelectual	107
2.12. Integración del Estado del arte.....	109
Parte II. Estudio empírico	110
Capítulo 3. Metodología	110
3.2.1. Método	110
3.2.2. Pregunta generadora	111
3.2.3. Dimensiones de análisis	111

3.2.4. Técnicas de obtención de información	112
3.2.5. Actores o informantes clave	116
3.2.6. Procedimiento	118
Capitulo 4. Análisis de los resultados. Cualitativo	119
4.2.1. Análisis de los hallazgos	119
4.2.2. Conclusión Diagnostica	129
Parte III Diseño de una intervención	130
Capitulo 5. Propuesta de intervención.....	130
5.1. Nombre	131
5.2. Justificación	132
5.3. Objetivo General	133
5.4. Estrategias	135
5.5. Participantes	135
5.6. Metodología	136
5.7. Diseño de la Propuesta.....	136
5.8. Recursos.....	139
5.9. Evaluación	139
PARTE IV. Conclusiones, limitaciones y sugerencias	140
6.1. Conclusiones	140
6.2. Limitaciones.....	142

6.3. Sugerencias	143
Referencias bibliográfica	144
ANEXOS	155

Biblioteca UP Aguascalientes

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Clasificación de la discapacidad intelectual.....	75
Tabla 2. Niveles de Discapacidad Intelectual grave y moderada.....	79
Tabla 3. Órgano funcional de la lectura.....	96
Tabla 4. Habilidades visuales relacionadas con la lectura.....	97
Tabla 5. Psicomotricidad.....	120
Lenguaje.....	128

Figuras

Figura 1. Partes del Sistema Nervioso Central y sus funciones.	66
Figura 2. Alteraciones cerebrales en el síndrome de Down	67
Figura 3. Síndrome de alcoholismo fetal (SAF)	69
Figura 4. Cerebro de un niño normal de 6 semanas a la izquierda y cerebro de un niño con síndrome alcohólico fetal.	71
Figura 5. Integración morfológica funcional, que garantiza la formación de imagen objetal	96
Figura 6. Niveles de adquisición de la lectura.	101
Figura 7 Proceso de atención.	118

Figura 8. Estructuración espacial.....	121
Figura 9. Viso percepción.	122
Figura 10. Imágenes sobrepuestas.	122
Figura 11 Funciones cognoscitivas	123
Figura 12. Escritura	125
Figura 13 Habilidades de rendimiento escolar.....	126

Biblioteca UP Aguascalientes

RESUMEN

En este estudio de caso se analiza como la Discapacidad Intelectual influye para la adquisición y consolidación del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura; indagando sobre la evolución del concepto y el trato hacia las personas que presentan Discapacidad Intelectual. Así como la problemática que viven estos niños que la presentan, para la inclusión en una sociedad y en el ámbito escolar, y que se ha hecho en México para la atención educativa de estos niños, cuales son los servicios de apoyo educativo que ofrecen la integración de los niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad, que favorezcan la integración educativa y social de los alumnos. Así mismo se examina algunas causas que pueden derivar la Discapacidad Intelectual y el papel principal que juegan los padres de familia al tener un hijo con Discapacidad Intelectual. El principal objetivo de este estudio de caso es la realización de una propuesta de intervención educativa que favorezca en los alumnos con Discapacidad Intelectual, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, haciendo énfasis en los aspectos neuropsicológicos que favorecen dicho aprendizaje en sus funciones ejecutivas. Para ello se abordan diferentes instrumentos estandarizados, aplicados en una menor de edad escolar que presenta Discapacidad Intelectual; tales como CUMANIN, ENI, ABS-S:2 , arrojando las áreas de oportunidad a trabajar con la menor.

Palabras clave: Discapacidad Intelectual, Proceso de aprendizaje, lectura-escritura, inclusión, funciones ejecutivas.

ABSTRACT

In this case study we analyze how intellectual disability influence the acquisition and consolidation of the learning process of reading and writing; investigating the evolution of the concept and the treatment of people with intellectual disability. as well as the problematic that these children present, for inclusion in a society and in the school environment, and that has been done in Mexico for the educational attention of these children, which are the educational support services offered by the integration of children with special educational needs associated or not with disability, that favor the educational and social integration of the students. also examines some causes that can derive intellectual disability and the main role when the parents play when having a child with intellectual disability. the main objective of this case study is the realization of a proposal of educational intervention of that favors in the students with intellectual disability, the learning process of reading and writing, emphasizing the neuropsychological aspects that said learning in this functions executives. the different standardized instruments are applied, in a school-age minor that presents intellectual disability; such as CUMANIN, ENI, ABS-S:2, throwing the areas of opportunity to work with the child.

Keywords: Intellectual Disability, Learning process, reading-writing, inclusion, executive functions



INTRODUCCION

El presente trabajo es un estudio de caso de una menor con Discapacidad Intelectual en edad escolar, quién actualmente cursa el tercer grado de primaria y por su condición de discapacidad no ha adquirido el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, siendo afectadas varias funciones cognitivas y ejecutivas para la adquisición de dicho proceso de aprendizaje. Es por ello que surge la necesidad de comenzar con el estudio de caso, sobre como la Discapacidad Intelectual influye para la adquisición y consolidación del aprendizaje, dando mayor importancia al proceso de adquisición de la lectura y la escritura; indagando sobre la evolución del concepto y el trato hacia las personas que presentan Discapacidad Intelectual. Así como la problemática que viven estos niños que la presentan, para la inclusión en una sociedad y en el ámbito escolar, y que se ha hecho en México para la atención educativa de estos niños, cuales son los servicios de apoyo educativo que ofrecen la integración de los niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad, que favorezcan la integración educativa y social de los alumnos.

Así mismo se aborda la importancia de la familia en la educación, pilar importante para apoyar al miembro con discapacidad; el trabajo en conjunto con padres de familia, escuela y equipo de apoyo de educación especial en la evaluación psicopedagógica es de vital importancia, debido a que se consideran diversos aspectos del contexto del niño, contexto áulico, escolar, familiar y social; los estilos de aprendizaje del alumno, intereses y motivación para aprender así como su nivel de competencia curricular en las diferentes asignaturas.

A la vez se aborda algunas posibles causas que derivan una Discapacidad Intelectual a temprana edad, tal es el caso del consumo de alcohol, drogas, etc. durante el embarazo. Como es que el consumo de estas sustancias dañan el cerebro del feto en reproducción ocasionando un grave daño en el cerebro así como en sus funciones ejecutivas y habilidades cognitivas que se refleja a lo largo del desarrollo del menor.

Hoy en día crece cada vez más la población con alguna discapacidad, que se integra al ámbito educativo, incrementando mas la cifra de alumnos con discapacidad intelectual, en el ciclo escolar 2010-2011 son reportados 9,991 alumnos atendidos por educación especial en el estado de Aguascalientes y para el ciclo escolar 2015-2016, se reportan en atención 12,726 alumnos, aumentando en seis años 2,735 alumnos atendidos por educación especial; por lo cual es de vital importancia la búsqueda de información relevante para la atención educativa de estos alumnos, dando respuesta favorable y acorde a sus necesidades de aprendizaje.

Implementando estrategias educativas de diferentes áreas y funciones, tales como: habilidades adaptativas, características neuropsicológicas de los escolares con discapacidad intelectual, la neuropsicología en la lectura y escritura y las habilidades cognitivas y funciones ejecutivas que se emplean para la adquisición del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y cómo influye la discapacidad intelectual para adquirir dicho proceso.

Debido a que la lectura y la escritura son fundamentales para desenvolverse de manera eficaz en una sociedad y como es bien sabido la primaria es la etapa crucial en donde se aprende a leer y escribir en sus primeros ciclos, da a los niños la oportunidad de aprender a convivir con sus iguales, se adquieren conocimientos básicos para comprender el mundo en que viven, y se desarrollan habilidades para el estudio y la comunicación.

Es por ello que el presente trabajo se basa en la intervención de la lectura y la escritura de los alumnos con Discapacidad Intelectual; debido a que el lenguaje es una herramienta que utilizan los individuos para comunicarse los unos con los otros, además el lenguaje constituye uno de los instrumentos más importantes para el niño y la niña para conocer el mundo que los rodea y establecer las primeras relaciones afectivas. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura significa uno de los aprendizajes más importantes que deben iniciarse en la educación infantil.

El lenguaje es el medio por el que se transmite el pensamiento y permite al ser humano satisfacer sus necesidades de comunicarse con los demás. Los niños aunque todavía no saben leer, realizan una lectura no convencional, aunque no reconocen las letras y las palabras, pueden anticipar el sentido del texto ayudándoles con las imágenes. Esto se logra a partir de que el niño pone en juego sus saberes previos.

La familia juega un papel importante en el desarrollo del aprendizaje de los niños, debido que es ahí donde recibimos la primera educación, adquiriendo valores, creencias y costumbres. Por lo que la educación de los niños es un trabajo en conjunto entre padres y maestros, así favorecer tanto en casa como en la escuela la adquisición de la lectura y la escritura en los menores.

La escritura es un hecho social, pedagógico, aprender a escribir supone a la vez apropiarse de un sistema (formas gráficas) y del lenguaje escrito (comprende tanto la escritura como la lectura). Las situaciones de escritura que contribuyen a esto, son aquellas que permiten a los niños poner en acción sus propias conceptos y saberes previos acerca de la escritura, y confrontarla con otros. Son situaciones que plantean problemas frente a los cuales los niños se ven obligados a producir nuevos conocimientos.

La escritura es un instrumento que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento. Constituye un proceso complejo en el que aparecen implicadas competencias de diferente índole, que permiten al sujeto elaborar un plan de acción en relación con un solo propósito comunicativo, y regular su realización mediante reglas y estrategias comunicativas.

Por todo lo anterior y teniendo claro la importancia de la escritura y la lectura en la vida cotidiana, el presente estudio indagará en la neuropsicología educativa a fin de determinar que componentes del sistema cognitivo se deben de desarrollar y como pueden favorecer en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Así también favorecer este aprendizaje a través del desarrollo de las funciones ejecutivas, que son un conjunto de herramientas y habilidades cognitivas, que permiten el pensamiento estructurado, así como planificar y llevar a cabo los objetivos planteados, el establecimiento de metas, el desarrollo del pensamiento abstracto y operaciones mentales, la auto regularización y monitorización de las tareas y su organización en el tiempo y en el espacio.

La memoria otra de las funciones importantes a trabajar en los alumnos, debido a que es de suma importancia registrar, retener y recuperar los aprendizajes adquiridos, si se dan estos tres procesos seremos capaces de recordar la información. En los niños con Discapacidad Intelectual, este proceso esta alterado, presentando dificultad en retener la información por lo cual se debe de favorecer el trabajo de esta función en los alumnos.

Pero cabe hacer mención que es de suma importancia que el alumno centre la atención para poder favorecer su memoria. Los alumnos con Discapacidad Intelectual a la vez fallan en la atención, presentando atención dispersa o bien periodos de atención cortos, por lo que primero de deberán indagar sobre la atención de estos alumnos y así diseñar actividades acordes a estas funciones a desarrollar y favorecer a su vez el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

A lo largo de lo que se ha analizado y debido a la importancia que tiene la lectura y escritura en la vida social y personal de cada ser humano se realizará un estudio de caso de una alumna que presenta Discapacidad Intelectual y actualmente cursa su educación primaria sin aun acceder a la lecto escritura. Considerando los siguientes objetivos generales:

- Lograr que la alumna obtenga la adquisición de la lectura, para aplicarla en su vida diaria.
- Alcanzar la mejora en la escritura de la alumna, para la realización de textos.

Así como los objetivos específicos:

Entrenamiento visual

- Desarrollar la funcionalidad visual para mejorar la capacidad del alumno en el proceso de lecto escritura.

Memoria

- Mejorar el registro o codificación de la información a almacenar.
- Incremente la retención o el almacenamiento de la información.
- Evoque o recupere la información en forma más eficiente.

Atención

- Desarrollar la habilidad de responder continuamente a un estímulo específico
- Ejercitar el nivel de alerta, la concentración y la atención selectiva, mediante diferentes estímulos.
- Incrementar la capacidad de cambiar los focos de atención de un estímulo a otro.
- Aumentar la capacidad de atender más de una tarea al mismo tiempo.

Lenguaje

- Visualizar la producción de los fonemas de forma aislada o con palabras que lo contienen.
- Estructure adecuadamente una oración a partir de trabajar los elementos sintácticos que se desarrollan en los ejercicios.
- Logre una estructuración correcta, trabajando género, número, plural y singular, la utilización de los artículos y preposiciones.

En el trabajo a realizar con la menor con Discapacidad Intelectual se proponen dos propuestas a trabajar para favorecer el proceso de adquisición del aprendizaje de la lecto escritura; la primera será un programa de intervención para trabajar las funciones ejecutivas, implicadas en el dicho proceso de adquisición tales como la memoria, la atención, el lenguaje; así como actividades de entrenamiento visual. La segunda propuesta de intervención será el Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada (IEP y PCA), especificando los aprendizajes pedagógicos esperados a trabajar para lograr este proceso de adquisición.

Trabajando las áreas: intelectual cognitiva, Área psicomotriz, Área comunicativa, Área psicosocial, Área emocional afectiva, Funcionamiento independiente, las habilidades que ha desarrollado en el auto cuidado: higiene, alimentación, vestido, si sabe evitar y prevenir riesgos en la casa, escuela y calle, tiene desplazamiento autónomo, conoce sus datos personales y los sabe utilizar en situaciones.

La segunda parte es la Propuesta Curricular Adaptada, en donde se establecer los aprendizajes esperados a lograr durante el ciclo escolar, escribiendo la

metodología y evaluación de estos, y los apoyos interdisciplinarios que las áreas (Comunicación, Psicología y Trabajo Social) trabajaran, para favorecer las áreas del desarrollo que favorecen el aprendizaje.

El presente documento menciona además de lo anterior las características de los participantes en el estudio de caso, describiendo la situación actual de la alumna, su proceso de atención por parte de Educación Especial en su aprendizaje.

El documento finaliza con el apartado de conclusiones, limitaciones y sugerencias, redactando las limitaciones que se presentaron durante la realización del estudio de caso así como las sugerencias que se realizan para las investigaciones futuras.

Biblioteca UP Aguascalientes

Parte I. Estudio Teórico

Capítulo 1. Contexto Histórico social y organizacional

A lo largo del tiempo ha venido evolucionando el enfoque y la visión sobre la discapacidad, se sabe que era entendida como fenómeno, castigo divino en el siglo XX y los primeros años del XXI. En España, como en el resto del mundo, ha sido el último siglo en el que ha traído consigo una nueva forma de conceptualizar a la persona con discapacidad, tratando de eliminar las viejas concepciones y tomando acciones en su tratamiento, asistencia, educación e integración con los derechos de cada individuo sin importar su condición personal (Kauffman y Payne, 1975).

Kauffman y Payne (1975), mencionan seis eras de las personas con discapacidad y su proceso de evolución a lo largo del tiempo; estas eras son:

- 1) La era del exterminio
- 2) La era del ridículo.
- 3) La era del asilo.
- 4) La era de la educación.
- 5) La era de la educación ocupacional.
- 6) La era de combate al retardo mental.

En estas seis eras Kauffman y Payne (1975) mencionan como ha ido evolucionando el concepto y el trato hacia las personas con Discapacidad. Las dos primeras eras hacen referencia a la sobrevivencia; del exterminio al ridículo, donde los niños con discapacidad eran eliminados y/o abandonados a las afueras de las ciudades.

En los inicios de la edad media, los niños con discapacidad gozaban de indulgencia pero eran objeto de ridículo, los enanos actuaban como payasos y los imbéciles como pajes.

En la tercera era, las personas con discapacidad fueron tratados de manera más humana debido a que la iglesia católica mantuvo una gran influencia ya que se les considero a las personas con discapacidad *hijos de Dios* eran cuidados en monasterios y asilos; hasta llevar a las tres últimas eras, del exterminio a la educación, en donde introdujeron en los programas la habilitación y rehabilitación de las personas con discapacidad, se les brindo la ocupación al trabajo y el combate al *retardado mental*, así la historia va señalando un desarrollo positivo en cuanto al trato a las personas con discapacidad (Puig De la Bellacasa, (1990).

Por otra parte, en la literatura también se han propuesto algunos modelos de la discapacidad que son relevantes para nuestro estudio. Modelos de atención de la Discapacidad. Modelo de Puig De La Bellacasa (1990) modelo Glen Guy (1991).

1. Modelo Tradicional o Modelo Asistencial: Se considera la discapacidad como un castigo divino. El mantenerlo vivo en hospitales, hospicios, iglesias, no hay intención educativa sino conservar la vida, cubrir las necesidades básicas. Consideradas personas que no producían por lo cual no se otorgaba otro tipo de apoyo, socialmente marginados, escondidos, aislados. Se usaban los internados. En Esparta S. X y IX a.C. a los que nacían eran arrojados a un pozo (Puig De la Bellacasa, 1990).

Tanto la sociedad griega como la romana, basándose fundamentalmente en motivos religiosos, aunque también políticos, consideraban inconveniente el desarrollo y crecimiento de niños y niñas con discapacidad. La explicación respecto de las causas de la discapacidad era religiosa; el nacimiento de un niño (a) con discapacidad era el resultado de un pecado cometido por los padres en el caso de Grecia, o una advertencia de que la alianza con los dioses se encontraba rota en el caso de Roma, unido a la idea de que la vida de una persona con discapacidad no merecía la pena ser vivida, debido a que resultaba ser una carga para los padres y para la sociedad, llevaban deshacerse de estas personas mediante prácticas eugenésicas, como el infanticidio en el caso de los niños (as) (Glen Guy, 1991).

2. Modelo rehabilitador o modelo médico: se considera la discapacidad como una *enfermedad*, las causas para justificar la discapacidad pasan a ser médico-científicas. Este modelo, habla del campo de la medicina, aquí ya no mencionan a *Dios o al diablo*, sino que se hacen referencia a la discapacidad en términos de *enfermedad* o como *ausencia de salud*. Consideran que las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar a la comunidad, pero sólo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, y logren asimilarse a las demás personas (válidas y capaces) en la mayor medida posible. Entran en un *proceso de normalización* a fin de poder obtener por parte de la sociedad un valor como personas y como ciudadanos (as) (Puig De la Bellacasa, 1990).

La atención se centra en la discapacidad (aquello que la persona no es capaz de realizar), y el tratamiento social se enfoca hacia las deficiencias de las personas con discapacidad, se considera que tienen menos valor que el resto. Las personas con discapacidad se convierten en *objetos médicos*. Se busca normalizar a las personas con discapacidad en un nivel estándar y normativo.

Por lo tanto la educación especial se concibe como una de las mejores herramientas normativas del camino hacia la realización. Iniciando las escuelas con médico, terapeuta físico, terapeutas de lenguaje, clínica de ortolalia escuelas como centros médicos, todo como algo clínico. Pasan de ser sujetos de asistencia a ser sujetos de estudio psico-médico-pedagógico. Este modelo es más asistencial que educativo. Se creía en la necesidad de proteger a la *persona normal* de las que no eran, ya que solo podían traer daños y prejuicios a la sociedad. Los centros especializados se ubicaban en las afueras de las ciudades (Glen Guy, 1991).

3. Modelo de integración o Modelo Educativo: en este modelo se comienza a ver a la persona como una persona capaz para aprender, se centra en brindarles la oportunidad de estar en una escuela y se les considera sujetos educables (Glen Guy, 1991).

Se hace referencia que las limitaciones individuales de las personas con discapacidad no son la causa del problema sino las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de estas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. No se habla de negar la condición individual de la discapacidad, sino favorecerlo e incluirlo dentro del contexto social. Se considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la misma medida que el resto de las personas sin discapacidad. Así se resalta que toda vida humana es igualmente digna, por lo que las personas con discapacidad acuerdo a su posibilidades lo que aporten a la sociedad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación plena de su condición.

4. El Modelo de la diversidad: en España, Agustina Palacios y Javier Romañach (2006), plantean la necesidad de que surja un nuevo modelo de la discapacidad, consideran que es fundamental para aceptar definitivamente el hecho de la diversidad humana y superar el concepto: *capacidades / discapacidades*.

Una persona puede desarrollar sus potencialidades o capacidades, siempre y cuando la sociedad ponga los medios humanos, tecnológicos y de accesibilidad necesarios para situarla en igualdad de condiciones. Sin embargo, plantean que desde el nuevo *modelo de la diversidad*, todas las personas tienen un mismo valor moral, independientemente de sus *capacidades*, o *discapacidades*, tienen que tener garantizados los mismos Derechos Humanos (Palacios y Romañach, 2006).

Así se establece otro giro en *la comprensión de la discapacidad o diversidad funcional; el hecho de la discapacidad*, adquiere un status moral (hasta la fecha inalcanzable), a través del cual, toda persona con grave discapacidad y, aunque no pueda *cuidar de sí misma*, adquiere la misma condición de humanidad y dignidad; y por tanto, toda discriminación que sufra será entendida explícitamente como una violación de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Por otra parte y continuando con la evolución y el enfoque de las personas con Discapacidad en México, Sevilla y colaboradores, señalaron en 1989 el vacío existente sobre la historia de la educación especial en nuestro país, su estudio y el discurso oficial de la Secretaria de Educación Pública (SEP), dan cuenta de la historia de la educación especial en México, ubicándola en los siglos XIX y XX principalmente.

A finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial, funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños (as), y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para menores hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares (SEP, 1994).

Los servicios complementarios, Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A atendían a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; incluyendo a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Existían, centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) se iniciaron en 1965, como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje (SEP, 1994).

En 1993 como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41; se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó las concepciones a cerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa.

La reorientación y reorganización de los servicios de educación especial tuvo dos propósitos principales: por un lado, combatir la discriminación, la segregación y las etiquetas, derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general; la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y, en ocasiones, atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo, como el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas (Ley General de la Educación, 1993).

Por otro lado, dada la escasa cobertura lograda hasta 1993, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y las alumnas de educación básica que los requerían.

La reorganización de los servicios de educación especial se realizó del modo siguiente:

Centros de Atención Múltiple (CAM) ofrece atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo. Organizado en grupos/grados en función de la edad de la población, integrando alumnos con distintas discapacidades en un mismo centro y/o grupo (SEP, 1994).

Unidad de servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) tiene como propósito promover la integración de las niñas (os), con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular, apoyando a estos alumnos (SEP, 2006).

Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el proceso de integración educativa y orientar al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo) y sobre las necesidades educativas especiales, así como de los Servicios educativos que atienden a esta población.

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Este hecho impulsó también la adopción del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este concepto se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción, en 1994. Desde entonces, en México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien:

“En relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares” (SEP, 1994, pp.5).

En la Ley General de la Educación en su artículo 41 modificado en el año 2000, señala que:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesario” (SEP, 2002). Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, éstas puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas. La Convención hace la siguiente clasificación de tipos de discapacidad:

1. Discapacidad intelectual
2. Discapacidad sensorial: ceguera, baja visión, hipoacusia y sordera
3. Discapacidad Física: incluye la discapacidad motriz.
4. Discapacidad mental o intelectuales.

El propósito de la convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad es promover, proteger y asegurar el goce pleno en condiciones de igualdad de los derechos humanos y promover el respeto de su dignidad (OMS, 2008).

Los principios de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad son:

- El respeto de la dignidad, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas.
- La no discriminación.
- La participación e inclusión en la sociedad.
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
- La igualdad de oportunidades.
- La accesibilidad.
- La igualdad entre el hombre y la mujer.
- El respeto a la evolución de las facultades de los niños (as) con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (OMS, 2008).

Los servicios centrados en la persona con discapacidad, hacen énfasis importante en la familia y el apoyo que esta le brinda para una mayor inclusión en la sociedad, considerando a la familia como *facilitadora del desarrollo*, y colaboradora en la educación de sus hijos (as). Puesto que las familias son las primeras educadoras de sus hijos (as); se expresa la necesidad de colaboración familia-escuela.

La intervención que hace la familia hacia las personas con discapacidad es distinta según las características propias de cada familia y las necesidades que presenten, al tener un miembro con discapacidad se vive un duelo y proceso de aceptación; el cual consiste en: situarse en la realidad, los padres de familia la gran mayoría, al tener un hijo con alguna discapacidad tienden a ilusionarse en vano, se vuelven pesimistas, presentan complejo de culpa; en este proceso de aceptación deben esforzarse por reconocer y dirigir la interioridad afectiva para que no se interponga en la integridad de la familia, deben situarse en el tiempo el presente es la realidad, situarse en el espacio viendo su propia situación desde otro punto de vista, gráficamente alejarse del problema para contemplarlo con mayor amplitud.

Es importante tener empatía hacia el miembro de la familia con discapacidad y arrinconar el complejo de víctima y culpabilidad; amando a la persona por lo que es y no por su condición, ya que amar implica aceptar, aceptar presupone amar y marchar por la senda de crecer en el amor (Wolfendale, 1992).

Pero ¿Cómo conseguirlo? Entregándose a la tarea; el cariño de los padres es emprendedor y guerrero, ver más allá de lo que se pueda alcanzar no limitando al hijo (a) con discapacidad sino brindándole igualdad de oportunidades para impulsarlo hacer una persona con dignidad, autónoma, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones y ayudarlo a ser independiente.

Es por ello que los servicios educativos que prestan atención a las personas con discapacidad mencionados anteriormente, están orientados hacia la atención de la familia para promover el desarrollo de las personas con discapacidad, para esto se debe promover cambios en el contexto más cercano, puesto que la discapacidad no solo afecta a la persona que la presenta sino también afecta asimismo a su contexto. Ese contexto cercano de la persona con discapacidad, como cualquier otra persona, es la familia.

La importancia del trabajo en conjunto con escuela-familia, es un pilar importante para la educación de los niños (as) y más aún para los que presentan alguna discapacidad. Uno de los derechos básicos de la familia es la mutua comunicación, esta consiste en no solo ser informadas sobre su hijo(a) y de las decisiones que toman los servicios educativos de apoyo, sino también en informar a los servicios educativos sobre su hija (o) con discapacidad y su situación familiar.

Para los servicios educativos de apoyo, este derecho implica, poner a disposición de la familia toda la información referente a las persona con discapacidad y no solamente la que crean más conveniente. Según Wolfendale (1992) argumenta este derecho mediante tres premisas:

1. Las familias tienen información y visión vital sobre sus hijos (as). Se deberán buscar espacios para compartir la información.
2. Las familias son las primeras educadoras de sus hijos (as).
3. Las habilidades y competencias familiares y de los profesionales se complementan, obteniendo un conjunto de habilidades y perspectivas diferentes pero complementarias.

Los servicios educativos de apoyo deben informar a la familia de su experiencia con su hijo(a), al mismo tiempo deben incorporar la de las familias. Cada uno de estos pilares familia y profesionales, tienen una experiencia diferente debido a que interactúan en diferentes contextos con la persona con discapacidad, pero ninguno de estos contextos es más importante que el otro, sino que se complementan, ya que ambos facilitan el desarrollo de las personas con discapacidad.

La familia y los servicios educativos de apoyo no solamente comparten información y habilidades sino también la toma de decisiones. Por lo contrario hay familias que no quieren participar activamente o implicarse en la educación de sus hijos con alguna discapacidad debido a que aun están viviendo el proceso de aceptación, Wolfendale (1992) la describe mediante dos premisas:

1. Todas las familias se preocupan por el bienestar de sus hijos (as). Las que no se hacen cargo de esta responsabilidad están pasando por una situación de crisis. Los profesionales deben encontrar formas para alentar a las familias a colaborar y a integrar a las familias que tradicionalmente quedan fuera.
2. Las familias hacen lo que creen mejor en interés de sus hijos (as). Los profesionales deben capitalizar este buen deseo, invitando a las familias a la colaboración.

Se refleja la importancia de la colaboración entre la familia y los servicios educativos de apoyo en donde se menciona que las familias desean colaborar con los servicios aunque constantemente expresen cierta resistencia, por lo que el rol de los profesionales consiste en cooperar y negociar, dentro de unas relaciones de mutuo respeto, en todas las etapas del proceso educativo, llegando a acuerdos sobre la atención educativa de las personas con discapacidad.

Los servicios educativos de apoyo trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la sensibilización de las familias de todo el contexto escolar para dar a conocer las condiciones y características de la población con discapacidad integrada, lograr la aceptación, respeto, flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso, ofreciendo una respuesta educativa pertinente (Muñoz, 2012).

Así mismo conjuntamente con el personal de la escuela, propicia la participación de las familias en el proceso de identificación de los apoyos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, dando mayor énfasis aquellas asociadas con alguna discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Orientando a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos garantizando que los apoyos específicos que se le ofrecen en la escuela se brinden en el hogar.

Para llevar a cabo una atención educativa dando repuesta a las necesidades de los alumnos que presentan una Necesidad Educativa Especial asociada a una discapacidad será necesario se elabore una Evaluación Psicopedagógica, llevando a cabo un trabajo en conjunto con los padres de familia, Maestro de grupo, Equipo de apoyo (Maestra de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación, Trabajo Social, Director) (Muñoz, 2012).

La Evaluación Psicopedagógica es el proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos.

Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas (Muñoz, 2012).

Para ser llevada a cabo la evaluación psicopedagógica previamente se toman en cuenta algunas consideraciones como: la observación directa del desempeño cotidiano del alumno, dentro del aula y en actividades realizadas en otros espacios del contexto escolar; considera que los instrumentos de evaluación empleados varían de un alumno a otro, dependiendo de las necesidades individuales.

Estos pueden ser: guías de observación dentro del aula y en diversas actividades escolares. Entrevistas a maestros, familiares y alumnos. Evidencias tangibles: diarios, trabajos y cuadernos del alumno. Así como el diseño de actividades específicas que permitan evaluar las competencias curriculares de los alumnos, pruebas estandarizadas y cuestionarios.

Considerar el uso de instrumentos formales, de los que se tenga conocimiento de cómo se utilizan e interpretan, mismos que aporten información útil que arroje las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en el que realiza una tarea por sí mismo y lo que hace con apoyos. Los instrumentos formales empleados deben estar estandarizados para la población a la que se le apliquen (Muñoz, 2012).

Así mismo se debe prever que algunos casos, para completar la evaluación, será necesaria la participación de especialistas externos a la escuela, como audiológos, oftalmólogos y médicos especialistas, entre otros, para que se obtenga información que determine los apoyos específicos.

La evaluación Psicopedagógica arroja gran cantidad de información obtenida de las diferentes evaluaciones que los especialistas realizan a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, brindando información relevante sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad para ser realizada la propuesta curricular adaptada.

A partir del informe de evaluación psicopedagógica, es necesario describir los apoyos que la escuela en su conjunto, el maestro de grupo, el equipo de apoyo y/o la familia ofrecerán para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno. Para elaborar la propuesta curricular adaptada se toma en cuenta las necesidades principales del alumno, identificadas en la evaluación psicopedagógica, así como la planeación que el maestro tiene para todo el grupo.

La propuesta curricular adaptada es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es importante. Incluye la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos (SEP, 2006).

En el caso de los recursos curriculares la propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigentes para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria según sea el nivel que curse el alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La propuesta curricular adaptada es un instrumento necesario para organizar y dar seguimiento al trabajo que la escuela y los maestros de grupo, con apoyo del servicio de educación especial, realizan con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En el caso de los alumnos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, en los contenidos o propósitos educativos, es un instrumento indispensable para tomar decisiones respecto a su promoción (Muñoz, 2012).

Esta propuesta es elaborada por el maestro de grupo y el maestro de apoyo; participan la familia del alumno y el personal del equipo de apoyo que se incluyó en el proceso de evaluación psicopedagógica. Así mismo en su elaboración se definen las adecuaciones de acceso y los responsables para darle seguimiento, en caso de ser necesarias: en las instalaciones de la escuela y el aula y, si se requiere, especificar el tipo de ayudas personales o técnicas que necesita el alumno en su proceso educativo, estableciendo las acciones necesarias para obtenerlas (dentro de la escuela y en el contexto socio-familiar).

Definir las adecuaciones curriculares que es necesario realizar en la metodología y en la evaluación, así como en los contenidos y en los propósitos en el caso de los alumnos que requieren adecuaciones curriculares significativas. El determinar la participación de la familia o tutor del alumno, especificando los apoyos que la familia o tutor ofrecerá al alumno, así como los apoyos específicos del alumno.

Los apoyos específicos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad se dividen en:

- Recursos técnicos o materiales: estos apoyos se proporcionan a los alumnos, para facilitar su aprendizaje, estos pueden ser; anteojos, regleta, punzón, el uso del lenguaje manual, entre otros.
- Apoyos humanos: son aquellos que brinda el personal educativo encargado de atender a los alumnos que presentan una necesidad educativa especial asociada o no a una discapacidad, como el maestro de apoyo, trabajador social, maestro de comunicación, psicología, terapeuta físico, etc.
- Recursos curriculares: estos a su vez se dividen en dos:
- Adecuaciones de acceso: son aquellas modificaciones en los espacios o instalaciones, tales como rampas, espejos, pasamanos, modificación física.
- Adecuaciones en los elementos del currículo: “se considera una adecuación curricular a toda modificación, acomodación o ajuste en el programa curricular básico (en las actividades, metodología, evaluación, contenidos y/o propósitos, que busquen dar respuesta a los objetivos de la enseñanza de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los alumnos” (Roldán Eduardo 2003-2004).

Las adecuaciones curriculares a su vez se dividen en dos:

1. Significativas: que se realizan desde la programación y las cuales implican la eliminación de algunos objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación al currículo oficial.
2. No significativas: son las modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación, diseñada para todos los alumnos, y que no afectan a la enseñanza básica del currículo oficial. Considerando que el currículo es abierto y flexible (SEP, 2006).

Estos apoyos específicos y adecuaciones curriculares varían acorde a cada niño que presenta necesidades educativas especiales asociadas o no una discapacidad, cada informe de la Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada es la respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad para lograr una inclusión a la sociedad y una vida plena.

Biblioteca UP Agencias Calientes

1.1. Formación para el trabajo

Uno de los servicios educativos de apoyo es la formación para el trabajo, el cual proporciona capacitación a jóvenes con discapacidad y/o con trastorno generalizado del desarrollo, dado que algunas de las instancias que ofrecen formación para el trabajo aún no han logrado desarrollar los apoyos necesarios para integrarlos.

La formación para el trabajo puede ir desde la adaptación de programas ya establecidos (por ejemplo, los módulos de los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) o programas basados en competencias laborales), hasta incluir aspectos específicos de habilidades adaptativas, teniendo como prioridad facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y laboral de los alumnos (Muñoz, 2012).

El servicio escolarizado busca permanentemente que los alumnos con discapacidad que no requieren de apoyos generalizados y permanentes se integren al sistema educativo regular que ofrece formación para el trabajo, entre otros: los CECATI, las escuelas de educación tecnológica y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), así como el CAM laboral.

En la formación para el trabajo se atiende alumnos mayores de 17 años que egresan de educación primaria de un servicio escolarizado o de una escuela primaria regular y que por diversas razones no pueden integrarse a la educación secundaria o directamente a una institución que ofrece esta formación. No existe una edad máxima de las personas para que reciban formación para el trabajo, el máximo de estancia es de cuatro años. De esta manera, una persona, sin importar la edad, puede ingresar a este momento formativo (Muñoz, 2012).

En cada entidad se establece el horario de este momento formativo, tomando en cuenta que los alumnos tengan un horario lo más cercano posible a la realidad laboral a la que se incorporarán una vez terminada su capacitación; por esta razón, el horario en formación para el trabajo es mayor que en educación primaria.

En cada taller se incorporan ocho alumnos o más, dependiendo de los apoyos que necesiten, sus competencias laborales y los recursos humanos y físicos con que cuente el servicio.

El servicio escolarizado favorece la integración laboral de los alumnos en ambientes reales de trabajo (empresas, microempresas, negocios, fábricas y oficinas, entre otros), brindando acompañamiento y seguimiento en este proceso de integración laboral por un periodo no mayor a dos años.

El 4 de diciembre del 2015, se publicó una nota en esmartcity sobre como personas con discapacidad con una aplicación llamada uika App ayuda a facilitar la integración de personas con discapacidad intelectual en el ámbito laboral (Tecma Red 2015).

Indra (Tecnología, innovación y talento aplicado a soluciones y servicios) y la Escuela Superior de Cómputo (Escom) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) de la Ciudad de México han desarrollado UIKA (vocablo Náhuatl, una de las lenguas originarias de México que significa “acompañar”), una aplicación para dispositivos móviles de seguimiento y gestión de tareas destinada a personas con discapacidad intelectual.

UIKA ha sido desarrollada a través de una herramienta web que permite la creación, organización y secuenciación de tareas por parte de un administrador, que suele ser la persona a la que le reporta el usuario, quien puede acceder de manera sencilla, y en todo momento, a su lista de actividades programadas, consultar la descripción de cada una de ellas y marcarlas como terminadas cuando las realice. Además, la aplicación permite enviar señales de alarma para avisar al trabajador que debe descansar o que se ha retrasado en alguna de ellas.

Asimismo, tiene un repositorio de documentos y vídeos que el profesional puede consultar siempre que lo necesite (por ejemplo, un plano del lugar de trabajo o el código de ética de la compañía). La interfaz de la aplicación se adapta a las necesidades específicas del usuario, que la puede personalizar junto a su responsable para que se sienta identificado y cómodo con la misma.

Al finalizar la jornada laboral, la aplicación ofrece un informe sobre las tareas realizadas y se despliega una pantalla con emojis (emoticones que representan un gesto humano) para que el usuario retroalimente acerca de cómo se ha sentido: agotado, con prisa, contento o preocupado.

UIKA está diseñada para personas con diversidad funcional cognitiva, trastornos del espectro autista, Asperger y TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), aunque cualquier persona con preferencias hacia la secuenciación de tareas y el refuerzo positivo se puede beneficiar de esta investigación. Por tanto, la limitación del uso de la herramienta a desarrollar debería quedar fijada por los propios responsables de las tareas.

El C. David Méndez es un claro ejemplo de cómo personas con discapacidad se pueden incorporar al ámbito laboral así mismo el apoyo y el gran recurso tecnológico que le ha proporcionado *Uika App*, la aplicación que facilita la integración de personas con discapacidad intelectual en el ámbito laboral. Esta aplicación le recuerda cuáles son las tareas que tiene que seguir y cómo realizarlas, en el caso de que se le haya olvidado.

Este trabajador de 19 años perteneciente al área de sistemas de Indra y que sufre déficit de atención ha hecho de la tableta en la que está instalada “Uika” una herramienta inseparable, que le acompaña desde su llegada a la oficina cada mañana.

Su supervisor es el encargado de dejar programada la lista de actividades que tiene que emprender; si no recuerda cómo se hace alguna, la aplicación cuenta con un repositorio de documentos y vídeos explicativos.

Uno de los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad intelectual a la hora de trabajar es que al estar preguntando “constantemente” u olvidar algunas cosas, “llega un momento en el que les da pena (vergüenza) preguntar”, por lo que esta aplicación ayuda a concederles independencia.

Este último es un concepto fundamental, abunda, ya que “el 95 % de las personas con discapacidad depende de su familia económicamente”, una cifra motivada, en parte, por las dificultades que han de superar a la hora de trasladarse o trabajar.

El C. Méndez participó en las pruebas de desarrollo que se hicieron con el sistema, para ver si iban por el buen camino o si había aspectos a mejorar; ya lleva casi dos años en la empresa, repasa sentado en su puesto la lista de tareas de hoy; entre ellas está el habitual recorrido por la oficina para constatar que todo esté a punto o el armado de unos cables de red.

Con la aplicación, comenta, las actividades son “más fáciles”, y las indicaciones de la herramienta hacen que “no se te olviden las cosas”. Al final de la jornada laboral, en la tableta de Méndez aparecen cuatro caras de colores, cada una asociada a una emoción.

Es la manera de que su superior tenga una retroalimentación de cómo se ha sentido durante la jornada, y de saber cómo responde a la cantidad de tareas impuestas y al tiempo que se le ha concedido. Normalmente, Méndez se decanta por la primera opción: *agotado*, reconociendo con una sonrisa.



1.2. **Población de niños en edad escolar atendidos por Educación Especial en México con Discapacidad Intelectual**

Se realizó una investigación de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, atendidos en México por los servicios de Apoyo de la Educación Especial, centrándose más la atención en los alumnos atendidos que presentan una necesidad educativa especial asociada a Discapacidad Intelectual, encontrando que para el ciclo escolar 2005-2006 en México los servicios de educación especial atendieron a 342,992 alumnos, de estos alumnos atendidos en este ciclo 74,197 alumnos eran atendidos en los servicios escolarizados en CAM o CAPEP, 243 alumnos en grupos integrados de CAPEP; 16,355 alumnos recibiendo apoyo en turno alterno en CAM o CAPEP y 252,142 alumnos integrados en escuelas de educación regular con apoyo de USAER, CAPEP.

Observando mayor número de alumnos atendidos en los servicios de apoyo de USAER y CAPEP, que son los alumnos integrados a las escuelas regulares con necesidades educativas especiales. De este total de alumnos atendidos, el 38% presentan una necesidad educativa especial asociada alguna discapacidad, arrojando que el 62% solo presenta una necesidad educativa especial sin discapacidad.

En el ciclo escolar antes mencionado, se atendieron en las diferentes modalidades (USAER, CAM, CAPEP) un total de 89,120 alumnos con Discapacidad Intelectual equivalente al 9.87% de los alumnos que presentan alguna Discapacidad.

De acuerdo al Censo 2010, se calcula que en México 5'739,270 personas tiene alguna dificultad física o mental para realizar actividades de la vida cotidiana, de acuerdo con el INEGI, el Censo de 2010 arrojó como resultado que 5.7 millones de personas presentan alguna de las siete limitaciones: 1) caminar, moverse, subir o bajar; 2) ver, aun usando lentes; 3) hablar, comunicarse o conversar; 4) oír, aun usando aparato auditivo; 5) vestirse, bañarse o comer (atender el cuidado personal); 6) poner atención o aprender cosas sencillas y; 7) limitación mental.

De esta cifra 654,782 son niños integrados en Educación básica que son atendidos por Educación Especial, de ellos 143,122 presentan alguna Discapacidad equivalente al 22% de los alumnos atendidos. De esta población infantil 91,703 presentan Discapacidad Intelectual equivale al 14% de la población atendida en educación especial en el ciclo escolar 2010-2011. Esto nos arroja que va en incremento el número de niños con alguna necesidad educativa especial asociada a una discapacidad.

Así mismo incrementó el 4.13% de niños con Discapacidad Intelectual del ciclo 2005-2006 al ciclo 2010-2011. Influye la mayor cobertura de los servicios de educación especial en México aunque no es la única causa.

En las notas del periódico Excélsior una investigación de Mario Luis Fuentes (2015) en la ciudad de México, menciona como a lo largo de las últimas décadas se ha desarrollado un esfuerzo por avanzar hacia una mejor concepción de la discapacidad y así comprender mucho mejor los retos y desafíos que tenemos frente a esta situación.

De acuerdo con el INEGI 2010, las limitaciones mentales abarcan algunos trastornos, como el retraso mental y alteraciones de la conducta o del comportamiento que se expresan en las habilidades adaptativas prácticas y sociales al interactuar con el entorno. Por ello, las personas con esas limitaciones son, o pueden ser, particularmente vulnerables al abuso y a la violación de sus derechos, lo cual depende, en buena medida, de su contexto cultural y social.

En particular en el estado de Aguascalientes el total de alumnos atendidos por Educación especial en el ciclo escolar 2010-2011 es de 9,991 niños de los cuales 1,997 alumnos presentan alguna discapacidad, esto equivale al 20% de la población atendida (INEGI, 2010).

Actualmente en el estado de Aguascalientes en el inicio del ciclo escolar 2015-2016, se registran 12,726 alumnos atendidos en educación especial de los cuales 1,507 presentan Discapacidad Intelectual, equivalente al 11.84% de los alumnos atendidos. Estos alumnos están integrados en los diferentes servicios de apoyo, en CAM se atienden 798 alumnos con Discapacidad Intelectual, en USAER 599 que presentan Discapacidad Intelectual y USAP (Unidad de servicio de apoyo a preescolar) 110 alumnos con Discapacidad Intelectual (IEA, 2016).

De igual forma se observa el incremento de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad y en particular a una discapacidad intelectual. Las discapacidades mentales se presentan mayoritariamente entre población joven. Si 8 de cada 10 personas con discapacidad tienen más de 30 años, en el caso de las personas con limitaciones mentales uno de cada cinco casos se registra entre los menores de 20 años, y uno de cada cuatro entre quienes tienen de 19 a 35 años de edad. Es decir, en estos dos grupos de población se concentra 43% del total de los casos.

El análisis del INEGI muestra que poco más de 50% de las personas que tienen alguna discapacidad intelectual la presentan como resultado de algún problema al momento de nacer; 23.4% de los casos tienen como origen alguna enfermedad; 6.7% se deben a accidentes; mientras que 4.5% tiene como origen la edad avanzada. Un dato a destacarse es que 37% de la población con alguna discapacidad mental no tiene acceso ni a servicios de salud ni de seguridad social, lo cual incrementa sus niveles de vulnerabilidad.

1.3. Integración del contexto histórico, social y organizacional.

A lo largo de este capítulo se ha analizado la historia de la discapacidad así como el trato hacia las personas que presentan alguna discapacidad, como en el S. XX creían que era un castigo divino, pasando después del exterminio al ridículo donde las personas con alguna discapacidad eran tratadas como payasos o pajes, evolucionando el trato y pasando a ser asistidos en orfanatos hasta llegar a una educación integradora.

En el artículo 41 de la ley general de la educación, la promoción de la integración educativa reorganizando los servicios de la educación especial en CAM, USAER, UOP, CAPEP, así pues en 1994 se estableció en la declaración de salamanca el termino de N.E.E, definiéndolo en México que una necesidad educativa especial es aquella que “En relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares”.

Se aborda la importancia de la familia en la educación, debido a que es un pilar importante para apoyar al miembro con discapacidad; el trabajo en conjunto con padres de familia, escuela y equipo de apoyo de educación especial en la evaluación psicopedagógica la cuál es de vital importancia, debido a que se consideran diversos aspectos del contexto del niño, contexto áulico, escolar, familiar y social; los estilos de aprendizaje del alumno, intereses y motivación para aprender así como su nivel de competencia curricular en las diferentes asignaturas.

Biblioteca UP Aguascalientes

Capítulo 2. Análisis del estado del arte

En el capítulo anterior, se ha analizado la evolución de la historia de la discapacidad, así como las modalidades de atención educativa y la importancia de los agentes partícipes en dicha atención, en este capítulo se analizará la evolución de la definición de la discapacidad intelectual, características de las personas con dicha discapacidad, las habilidades adaptativas de los niños que la presentan, su etiología, características neuropsicológicas de los escolares con discapacidad intelectual, la neuropsicología en la lectura y escritura y las habilidades cognitivas y funciones ejecutivas que se emplean para la adquisición del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y cómo es que influye la discapacidad intelectual para adquirir dicho proceso.

2.1. Discapacidad Intelectual

Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de afecciones con inicio en el periodo del desarrollo. Los trastornos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional. El rango de los déficits del desarrollo varía desde limitaciones muy específicas del aprendizaje o del control de las funciones ejecutivas hasta deficiencias globales de las habilidades sociales o de la inteligencia.

Así pues el grupo de los trastornos del neurodesarrollo está formado a su vez por varios grupos, el primer grupo es de las discapacidades intelectuales. Donde se incluyen tres diagnósticos.

1. Discapacidad intelectual.
2. Retraso global del desarrollo.
3. Discapacidad intelectual no especificada.

El primer diagnóstico de este grupo, que es la Discapacidad intelectual sería el equivalente al retraso mental del DSM-IV-TR. Se puede observar que sigue lo planteamientos defendidos por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo; que la definirá en dos niveles: operacional y constitutivo. Se entiende por constructo como una idea literalmente *construida* a partir de fenómenos o conductas observadas; no se pueden ver ni medir constructos como la motivación, el auto concepto o bien la inteligencia, estas inferimos que existen pero existen solo en potencial porque no podemos verlas ni medirlas directamente.

Schalock (2010) define Discapacidad Intelectual como característica en;

“Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa manifestada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (Schalock, 2010 p.p. 7-21).

Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. Así pues discapacidad se refiere a la condición de vida de una persona, que obstaculiza su funcionamiento intelectual, sensorial y motriz afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socio afectivo.

Se manifiestan estas condiciones en dificultades para aprender, adquirir conocimientos y lograr su dominio y representación un ejemplo de esto es la dificultad en lograr la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir. Por lo que la inteligencia es un proceso amplio que abarca una enorme cantidad de funciones de la mente humana, capacidad mental general. Incluye razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas con rapidez y aprender de la experiencia (Gottfredson, 1997), para lograr adaptarse a diversas situaciones.

En cuanto a la Discapacidad Intelectual se definirá como la capacidad de una persona para adaptarse a situaciones determinadas, en la dificultad en el análisis, la generalización, la síntesis, la anticipación, la planificación, la identificación de problemas, la manera de resolverlos y el pensamiento abstracto (Luckasson, 2002) .

Los niños que presentan Discapacidad Intelectual presentan diferencias significativas en esos componentes. Tienen actos inteligentes, es decir, todos piensan, pero no siempre cuentan con las herramientas para resolver problemas o dar respuestas adecuadas, así pues la conducta adaptativa se manifiesta con limitaciones significativas para funcionar en las actividades de la vida diaria.

La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales y sociales, y las prácticas que aprenden las personas para funcionar en familia, escuela y comunidad.

Según Luckasson (2002), hay dos puntos clave en su definición: la limitaciones en las habilidades conceptuales que existen fortalezas en otras áreas de habilidades adaptativas, y las fortalezas y limitaciones de una persona en las habilidades fundamentales dentro del contexto comunitario y los entornos culturales de los iguales.

Así pues la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) se caracteriza por un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en casa o en la comunidad.

El retraso general del desarrollo, como sugiere su nombre, se diagnostica cuando un individuo no alcanza los hitos esperados del desarrollo en varias áreas del funcionamiento intelectual. Este diagnóstico está reservado para los individuos de menos de 5 años cuando el nivel de gravedad clínica no puede ser evaluado fiablemente durante la infancia. El diagnóstico se utiliza en los individuos que son incapaces de someterse a evaluaciones sistemáticas del funcionamiento intelectual, incluidos niños demasiado pequeños para que les administren pruebas estandarizadas. La discapacidad intelectual puede deberse a un daño adquirido durante el periodo de desarrollo a causa, por ejemplo, de una lesión cerebral grave, en cuyo caso también puede diagnosticarse un trastorno neurocognitivo. Esta categoría requiere de una reevaluación después de un periodo de tiempo.

Discapacidad intelectual no especificada, este diagnóstico está reservado para los individuos de más de 5 años, cuando el grado de discapacidad intelectual es difícil o imposible de evaluar por un déficit sensorial o físico como ceguera o debilidad prelingual; discapacidad locomotora o presencia de problemas de conducta graves o la comorbilidad de un trastorno mental. Esta categoría debería ser usada solo en circunstancias excepcionales y requiere de una reevaluación después de un periodo de tiempo.

La nueva definición incluye los mismos tres criterios básicos:

1. Los déficits en el funcionamiento intelectual.
2. Los déficits en el funcionamiento adaptativo.
3. El de inicio en el periodo de desarrollo aunque con una nueva formulación ya que anteriormente era inicio antes de los 18 años.

Es necesario que señalar que tanto en los anteriores criterios diagnósticos como en los actuales, el tercer punto puede no ser del todo claro en el sentido de que las funciones ejecutivas que son la piedra angular de la actividad cognitiva en los seres humanos se terminan de desarrollar al final de la tercera década, por lo tanto es necesario preguntarse qué lapsos se está considerando como el inicio del periodo de desarrollo, y por qué anteriormente se consideraba como punto de referencia antes de los 18 años, como si a esta edad ya no hubiera desarrollo.

Esta observación se hace debido a que las funciones ejecutivas tienen una estrecha relación con el desarrollo de las capacidades intelectuales, y por consiguiente la discapacidad intelectual adolece de las funciones ejecutivas, las cuales se definen como una serie de capacidades que permiten controlar, regular y planear la conducta y los procesos cognitivos; a través de ellas los seres humanos pueden desarrollar actividades independientes, propositivas y productivas (Lezak, 1995). Estas funciones se encuentran dentro del grupo de funciones más complejas del humano (Goldberg, 2001).

Se encargan de regular y controlar las habilidades cognitivas más básicas; estas habilidades o rutinas cognitivas son procesos sobre aprendidos por medio de la práctica o la repetición e incluyen habilidades motoras y cognitivas como la lectura, la memoria o el lenguaje (Burgess, 1997). Entre las funciones ejecutivas más importantes se encuentran: la organización, el control inhibitorio, la flexibilidad mental, la generación de hipótesis, la planeación, la actitud abstracta, memoria de trabajo y la meta cognición.

En cuanto a la Discapacidad Intelectual se definirá como la capacidad de una persona para adaptarse a situaciones determinadas, en la dificultad en el análisis, la generalización, la síntesis, la anticipación, la planificación, la identificación de problemas, la manera de resolverlos y el pensamiento abstracto.

Los niños que presentan Discapacidad Intelectual presentan diferencias significativas en esos componentes. Tienen actos inteligentes, es decir, todos piensan, pero no siempre cuentan con las herramientas para resolver problemas o dar respuestas adecuadas, así pues la conducta adaptativa se manifiesta con limitaciones significativas para funcionar en las actividades de la vida diaria (Gottfredson, 1997).

Las deficiencias del funcionamiento adaptativo se refieren a la habilidad de la persona para alcanzar los estándares de la comunidad respecto a la autonomía personal y la responsabilidad social en comparación con otras personas de edad y nivel sociocultural parecidos. El funcionamiento adaptativo implica el razonamiento adaptativo en tres dominios: conceptuales, social y práctico.

El dominio conceptual (académico) implica la competencia en memoria, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento matemático, adquisición de conocimientos prácticos, resolución de problemas y juicio en situaciones nuevas.

El dominio social implica la conciencia de los pensamientos, sentimientos y experiencias de los demás, la empatía, las habilidades para la comunicación interpersonal, las habilidades para hacer amigos y el juicio social, entre otros.

El dominio práctico implica al aprendizaje y la autogestión en diferentes situaciones vitales, como el cuidado personal, las responsabilidades en el trabajo, la gestión del dinero, el ocio, la autogestión del comportamiento y la organización de tareas para la escuela o el trabajo.

El funcionamiento adaptativo se evalúa utilizando la evaluación clínica y las medidas individualizadas cultural y psicométricamente apropiadas. Las medidas estandarizadas se utilizan con los informantes que conocen al paciente y con el propio individuo en la medida que esto sea posible. Otras fuentes de información son las evaluaciones educativas, del desarrollo, médicas y de salud mental.

2.2. Evolución del concepto de Discapacidad Intelectual

Durante las tres últimas décadas, ha evolucionado el concepto de Discapacidad Intelectual, centrado en la interacción de la persona con su entorno, a la vez que destaca, como la aplicación sistemática de apoyos individualizados, puede mejorar el funcionamiento humano (Schalock y cols., 2009). Una característica esencial de la evolución del concepto es que, de ser un rasgo centrado en la persona, generalmente considerado como déficit, pasa a concebirse como un fenómeno humano, que tiene su origen tanto los factores sociales como orgánicos.

Estos factores sociales y orgánicos dan lugar a limitaciones funcionales que reflejan una incapacidad o limitación tanto en el funcionamiento personal como en el desempeño de los roles y tareas que se espera de una persona en el contexto social.

A continuación se verá brevemente algunos avances que en cuestión de la discapacidad intelectual se han producido a través de estos años:

En el año 1987, Scheerenberger hablaba de un cuarto de siglo prometedor al referirse a la evolución de las concepciones y tratamiento de las personas entonces denominadas como *retraso mental* (Verdugo, 1994). Ahora después de treinta años al ver los avances que ha venido a partir de los noventa la definición de la discapacidad intelectual 1992, por la AAMR (Asociación Americana del Retraso Mental), hoy AAIDD (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo).

Esta novena edición (1992) coordinada por Ruth Luckasson, propuso una definición del retraso mental que significó un cambio radical del paradigma que originalmente se venía utilizando. Se dejó a un lado la concepción reduccionista que consideraba la discapacidad intelectual como un rasgo propio del individuo, definido por sus deficiencias personales dando paso a una concepción interaccionista entre el sujeto y el contexto, el ambiente desempeñaba un papel importante. De esta manera se empezó a manejar el un enfoque multidimensional, y se introdujo el concepto de *apoyos*.

Las decima edición (Luckasson, 2002), se mantuvieron características importantes como el propio término de *retraso mental* (eliminado en el 2007), la orientación funcional y el énfasis de los apoyos, tuvo algunos aportes como la incorporación de la dimensión *participación, interacción y roles sociales*. Se propuso una mayor precisión en la medición de la inteligencia y la conducta adaptativa y se organiza en torno a tres tipos de habilidades adaptativas: conceptuales, sociales y prácticas.

Cada una de estas definiciones todas propuestas por AAIDD (Asociación Americana Sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), han tenido un gran impacto en las prácticas profesionales, psicológicas y educativas.

En educación especial se supero la etapa donde el coeficiente intelectual era el único criterio para diagnosticarla, se destaca la importancia de propiciar el desarrollo de habilidades adaptativas para favorecer la autonomía y la vida independiente de los alumnos; y se considera la importancia que tiene la interacción del alumno con el contexto. Las escuelas regulares cambian su visión a escuelas inclusivas.

Las principales aportaciones de la undécima definición de la discapacidad intelectual (Schalock, 2010) aporta una nueva terminología *discapacidad intelectual* y se elimina definitivamente la expresión de *retraso mental*; el modelo conceptual se basa desde una perspectiva socio-ecológica y multidimensional exponiendo una definición operacional y otra constitutiva.

Biblioteca UP Aguascalientes

2.3. Habilidades adaptativas

La AAIDD (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del desarrollo 2002 y 2010), las limitaciones en la conducta adaptativa constituyen uno de los criterios para diagnosticar discapacidad intelectual; y al mismo tiempo conforman una dimensión del funcionamiento humano que requiere apoyos especializados para que la persona conquiste un nivel aceptable del funcionamiento independiente y tenga una mejor calidad de vida.

Las habilidades adaptativas, son aquellas que hacen referencia a las capacidades, conductas y destrezas de las personas para adaptarse y satisfacer las exigencias de sus entornos habituales en sus grupos de referencia, acordes a su edad cronológica. Se refiere a como él sujeto afronta las experiencias de la vida cotidiana y como vive la autonomía personal, según lo esperado en relación a su edad y grupo social al que pertenece.

La conducta adaptativa, de acuerdo a la AAIDD es “El conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Schalock, 2010). Estos tres grupos de habilidades (conceptuales, sociales y prácticas) son muy amplios y abarcan casi todas las áreas del desarrollo de los alumnos y de cualquier persona que presente discapacidad intelectual y se pone en juego en todos los ámbitos en que participa.

En las personas con discapacidad intelectual, las dificultades en la conducta adaptativa se derivan de limitaciones en la inteligencia y dificultan la independencia personal, la utilización de las aptitudes físicas, la capacidad para entender las expectativas sociales y la conducta en los demás, así como juzgar y decidir adecuadamente cómo comportarse en situaciones interactivas.

A continuación se muestra ejemplos de habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Verdugo, 2000).

Habilidades adaptativas conceptuales: lenguaje (receptivo y expresivo), lectura y escritura, conceptos de dinero, conceptos de tiempo y espacio, concepto de número y de cantidad, autodirección.

Habilidades adaptativas sociales: relaciones interpersonales, responsabilidad, autoestima, credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado), ingenuidad, sigue las reglas, obedece las leyes, evita la victimización.

Habilidades adaptativas prácticas: actividades de la vida diaria (comida, transporte, movilidad, aseo, vestido), actividades instrumentales de la vida diaria (preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, manejo de dinero, uso del teléfono), habilidades ocupacionales, mantiene entornos seguros.

2.4. Etiología de la Discapacidad Intelectual

La Discapacidad Intelectual puede ser la consecuencia de un problema que comienza antes de que el niño nazca hasta que llegue a los 18 años de edad, la causa puede ser una lesión, enfermedad o un problema en el cerebro, algunas de las causas más frecuentes de la discapacidad intelectual, como el síndrome de Down, el síndrome alcohólico fetal, el síndrome X frágil, afecciones genéticas, defectos congénitos e infecciones, ocurren antes del nacimiento (Streiss, Gurth y cols., 2004). Otras causas ocurren durante el parto o poco después del nacimiento. En otros casos, las causas de la Discapacidad intelectual no se presentan sino hasta cuando el niño es mayor, tales como lesiones graves de la cabeza, accidentes cerebro-vasculares o ciertas infecciones. *Ver figura 1 y 2.*

Desde hace tiempo se admite que tanto los factores biogénéticos (anomalías cromosómicas), como los ambientales (toxinas y lesiones pre y posnatales) y las complicaciones del parto pueden afectar el desarrollo cerebral. Las lesiones cerebrales por traumatismo craneoencefálico en edades tempranas y la falta de estimulación ambiental tienen efectos a largo plazo sobre el desarrollo óptimo del cerebro.

Otro factor de riesgo prenatal es la utilización de rayos X. Con la llegada de la tecnología de rayos X en las décadas de 1920 y 1930 se hizo evidente que el feto en fase de desarrollo era sensible a varias sustancias ambientales conocidas como teratógenos. Existen periodos críticos durante la etapa embrionaria (segunda a octava semana del desarrollo) y la etapa fetal (desde la novena semana del nacimiento) en los que parece darse una mayor sensibilidad a la exposición a teratógenos (Streiss, Gurth y cols., 2004).

El sistema nervioso central es especialmente vulnerable desde la quinta semana del desarrollo embrionario hasta el nacimiento. Las influencias ambientales más perjudiciales para el desarrollo neuronal prenatal incluyen el alcohol, los narcóticos, las sustancias contaminantes del ambiente, las enfermedades de la madre y la desnutrición (Streiss-Gurth y cols., 2004). Ver figura 1.



Figura 1. Partes del Sistema Nervioso Central y sus funciones. El hipocampo y sistema límbico es el encargado de la memoria y el aprendizaje (Neuropediatría 2016)

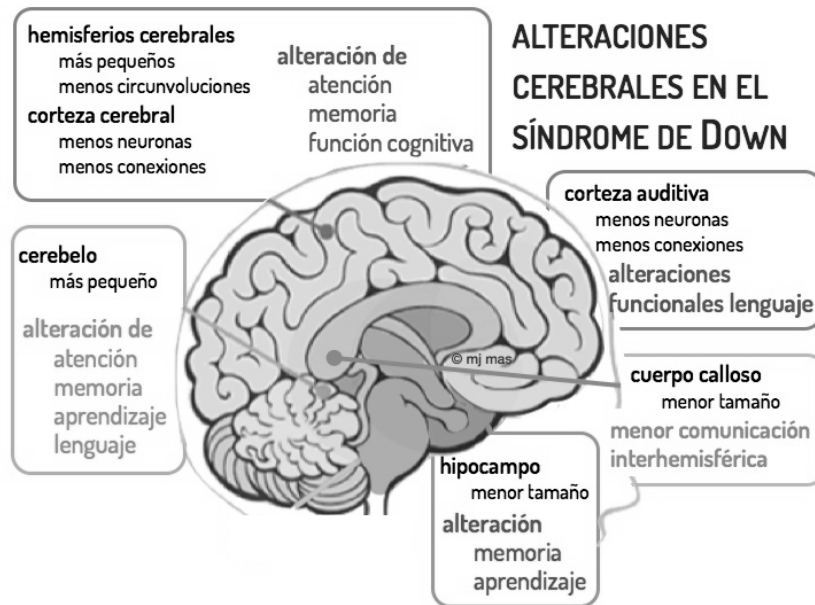


Figura 2. Alteraciones cerebrales en el síndrome de Down (Neuropediatría 2014).

El estrés, la desnutrición, la mala salud y la edad de la madre también influyen en los factores de riesgo. Un alto grado de estrés en la madre aumenta en grado de estrés en el feto y se ha asociado con bajo peso del bebé al nacer con tendencia de niño hacer irritable, inquieto y padecer cólicos. El estrés de la madre puede provocar vasoconstricción, lo que reduce la circulación sanguínea y por último produce asfixia fetal, la cual causa daño cerebral al feto en desarrollo. El estrés prenatal puede tener consecuencias a largo plazo causando problemas de afrontamiento de situaciones y dificultades de aprendizaje.

Las carencias nutritivas durante los tres últimos meses de vida fetal y los tres primeros de la infancia también puede tener graves efectos sobre el desarrollo del cerebro, que se manifiestan en particular por una disminución de la cantidad de células cerebrales y del peso del cerebro (Walker y Cols., 2007). Una adecuada nutrición de la madre puede cambiar el índice de mortalidad infantil (Morton, 2006).

La hipotensión de la madre puede tener un afecto adverso en el cerebro del feto ya que puede provocar fallos de circulación sanguínea en el cerebro en desarrollo, (Martens y Cols., 2003). La rubeola (sarampión alemán), que con frecuencia provoca sordera en el bebé, si la madre contrae esta enfermedad en el primer trimestre del embarazo.

El herpes simple tipo 2 de la madre produce retraso cognitivo y dificultades de aprendizaje, ya que el virus afecta al desarrollo del sistema nervioso central del feto, (Hutchinson y Sandall, 1995).

2.4.1. Adicción de la madre al alcohol

El consumo excesivo de alcohol por parte de la madre tiene graves consecuencias sobre el desarrollo cerebral del feto. La fetopatía (FA) ocurre frecuentemente en niños nacidos de madres con dependencia alcohólica. Los síntomas característicos de los niños con FA incluyen retraso en el crecimiento pre y posnatal, anomalías faciales, retraso cognitivo y problemas de conducta.

Los síntomas de alteración del sistema nervioso central en etapas tempranas de la vida incluyen anomalías de las ondas cerebrales, reflejo de succión alterado y trastornos del sueño, que cursan con problemas de atención, comportamiento, motores y de aprendizaje; que persisten en etapas posteriores de la infancia.

El cerebro del feto en desarrollo es muy sensible al daño que provoca el alcohol lo cual se recomienda a las madres que supriman totalmente el consumo de alcohol. Incluso un consumo moderado (una o dos copas al día), en madres que están amamantando puede producir un retraso moderado del desarrollo motor, incluyendo el retraso de la incapacidad de gatear y de andar (Little, Anderson, y cols., 1989), aunque no todos los niños resultan afectados de igual manera, el consumo de alcohol durante el embarazo y la lactancia por parte de la madre es definitivamente un factor de riesgo, con efectos nocivos sobre el cerebro en fase de desarrollo. *Ver figura 3*

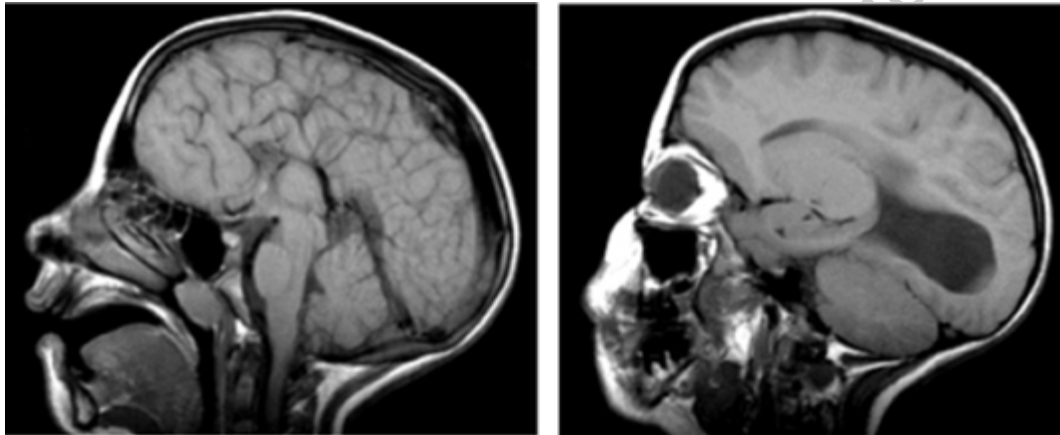


Figura 3. Síndrome de alcoholismo fetal (SAF), efecto sobre órganos dependientes del desarrollo cresta neural (Mattson y cols., 1994).

Se han encontrado signos de alteración del sistema nervioso central de fetos y niños debido al consumo excesivo de drogas, incluyendo marihuana, cocaína y heroína, por parte de la madre durante el embarazo. El consumo de la cocaína puede afectar al flujo sanguíneo en la placenta y puede alterar la neurotransmisión cerebral en el feto. *Ver figura 4*

Las complicaciones obstétricas durante el parto producen con frecuencia lesiones neurológicas. Durante el proceso normal de parto, las contracciones constriñen la placenta y el cordón umbilical reduciendo la cantidad de oxígeno que recibe el feto. En situaciones extremas el bebé produce un nivel elevado de hormonas del estrés para contrarrestar la privación del oxígeno y asegurar un aporte de sangre adecuado durante el parto. La privación de oxígeno extrema provoca lesiones neurológicas, de modo que la monitorización del feto proporciona información vital sobre su frecuencia cardíaca y nivel de oxígeno.

Algunas investigaciones indican que en adultos que presentan síntomas psicóticos que son indicativos de esquizofrenia, se ha hallado una serie de complicaciones obstétricas como: parto de larga duración, presentación de nalgas, desprendimiento prematuro de placenta, vueltas del cordón umbilical en el cuello, índice de Apgar inferior a seis, pesos al nacer inferior de 2,500g o superior de 4000g. (Nasrallah, 1992).



Figura 4. Cerebro de un niño normal de 6 semanas a la izquierda y cerebro de un niño con síndrome alcohólico fetal de la misma edad a la derecha (Mattson y cols., 1994).

La estimulación ambiental es un factor crítico que afecta al desarrollo cerebral y la capacidad del aprendizaje del niño. Aunque el niño parece estar genéticamente programado para muchas habilidades (sentarse, andar, hablar, etc.), el papel del entorno puede afectar el ritmo de maduración en algunas áreas (ejemplo la visión), los bebés que están bien alimentados reciben atención y cuidado de la madre y se les permite libertad de movimientos para practicar conductas y explorar por lo general tendrán un desarrollo motor normal. Se ha informado de retrasos motores en ambientes con carencias extremas.

Aunque los niños nacen con la capacidad de aprender, el aprendizaje tiene lugar mediante la experiencia. El desarrollo del lenguaje, la capacidad intelectual y la adaptación social están influidos por el entorno. El modo en que la madre interactúa con el niño, le habla y le responde afecta a la capacidad de este para llegar a ser un niño bien adaptado. Sin embargo parece haber una interacción entre estas influencias genéticas y ambientales. Los niños evocan respuestas diferentes en las personas de su entorno dependiendo de su conducta. Estas respuestas pueden reforzar predisposiciones originales y llevar a interacciones más positivas con los adultos que los cuidan.

Los niños son más sensibles a un ambiente atento, cálido y estimulante que anima los esfuerzos que emprenden por sí mismos. Un entorno temprano inadecuado puede repercutir negativamente en el desarrollo inicial del niño, pero el niño se puede recuperar si se le sitúa en un entorno más sensible antes de cumplir los dos años.

El inicio de la discapacidad intelectual se produce durante el periodo de desarrollo. La edad y los rasgos característicos al inicio dependen de la etiología y de la gravedad de la disfunción cerebral. Las etiologías prenatales incluyen síndromes genéticos. Las causas perinatales incluyen la variedad de acontecimientos relacionados con parto y el parto que conducen a la encefalopatía neonatal. Las causas posnatales incluyen el daño hipóxico isquémico, el daño cerebral traumático, las infecciones, los trastornos desmielinizantes, los trastornos convulsivos, la privación social grave y crónica y los síndromes toxico-metabólicos e intoxicaciones.

Las primeras etapas del desarrollo cerebral se caracterizan por rápidos cambios en el embrión, en los primeros siete días a partir de la concepción, aunque las neuronas proliferan y migran a diferentes regiones citoarquitectónicas durante varias etapas prenatales, números factores pueden interrumpir este proceso.

Las toxinas ambientales por ejemplo el alcohol y drogas que consume o ha consumido la madre, supone especialmente una amenaza al proceso de migración y dependiendo del momento y el estado del desarrollo fetal, puede perjudicar diferentes regiones cerebrales causando dificultades cognitivas y comportamentales significativas en etapas posteriores a la vida.

Las neuronas están genéticamente programadas para proliferar en los seis primeros meses del desarrollo intrauterino de modo que se disponga de la cantidad apropiada de células necesarias. Durante el periodo neonatal y posnatal las neuronas también se diferencian y migran a regiones del cerebro predeterminadas genéticamente. Un desarrollo neuronal anómalo puede provocar que las neuronas migren a lugares erróneos o que las neuronas establezcan conexiones sinápticas inapropiadas. Los trastornos del desarrollo neuronal debidos a anomalías de la proliferación celular, la migración o la muerte celular pueden repercutir significativamente en el potencial cognitivo, comportamental y psicosocial del niño.

La mielinización es un aspecto importante de la maduración cerebral. Ocurre en primer lugar antes del nacimiento, en la corteza sensitiva y motoras primarias, cuatro meses después del nacimiento en las áreas secundarias, correspondientes a los sentidos básicos, mientras que en las regiones de asociación frontales y perinatales el proceso de mielinización comienza en la etapa posnatal y continua hasta la mitad de la veintena (Fredrik, Olensen, Tegner y Klingberg, 2007).

La mielinización al parecer se relaciona con el desarrollo y los cambios que se producen en la conducta visual, motora, social y cognitiva. La desnutrición, la enfermedad, las lesiones e incluso una estimulación inadecuada pueden afectar al proceso de mielinización, lo que a su vez puede afectar a la capacidad del aprendizaje de la persona.

Puede que estos factores ambientales perjudiquen a un cerebro en fase de desarrollo e incluso de manera más drástica que a un cerebro maduro, puesto que ocurren antes de que las zonas receptoras de neurotransmisores estén totalmente establecidas. Así mismo la medicación puede interferir este proceso, alterando el desarrollo neurológico y psicosocial.

2.5. Principales Sistemas de Clasificación de la Discapacidad Intelectual

Para clasificar la Discapacidad Intelectual se utilizan diferentes criterios. Estos sistemas de clasificación pueden basarse, por ejemplo, en las intensidades de apoyo necesario, etiología, niveles de inteligencia medida o niveles de conducta adaptativa evaluada.

El uso de un sistema u otro de clasificación debe tener una finalidad práctica, y no convertirse en una forma de “etiquetar” al alumnado con Discapacidad Intelectual, ya que como hemos mencionado anteriormente, ésta no es una condición inamovible de la persona, por el contrario es fluida, continua y cambiante, variando según el plan de apoyo individualizado que reciba. En la Tabla 1, se muestran diferentes clasificaciones de la discapacidad intelectual.

Tabla 1

Clasificación de la discapacidad intelectual. (Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual. p.p. 13)

Por intensidades de apoyos varían en función de las personas, la situación y fases de la vida.	Según el nivel de inteligencia medida
(I) Intermitente (cuando sea necesario)	Ligero (C.I. entre 50 y 69)
(L) Limitados (se ofrece por tiempo limitado sin naturaleza intermitente)	Moderado (C.I. entre 35 y 49)
(E) Extensos (no son limitados).	Grave (C.I. entre 20 y 34)
(G) Generalizado (constancia intensidad, pueden durar toda la vida).	Profundo (C.I. menos de 20)

Este sistema de clasificación se basa en la medición de la capacidad intelectual, contempla una de las dimensiones de la persona, se hace mención a él debido a que continúa siendo una referencia en los ámbitos relacionados con la D.I., si nos basamos en el nuevo enfoque (AAIDD), la clasificación de los alumnos o alumnas se considera no solo con su coeficiente intelectual sino también con su desenvolvimiento en y adaptación en su vida diaria (habilidades adaptativas).

2.6. Características neuropsicológicas de los escolares con Discapacidad Intelectual

No existe un perfil único de las características de los niños con Discapacidad Intelectual, debido a que cada ser humano con o sin discapacidad es único e irrepetible y dependiendo de la estimulación brindada en sus diferentes contextos se desarrollan diferentes habilidades o bien se atrasan. Sin embargo se comparten algunas características básicas (corporales, motrices, autonomía, cognitivas, lenguaje y comunicación equilibrio personal y actuación e inserción social) de los niños que presentan Discapacidad Intelectual según su nivel de discapacidad. *Ver Tabla 2.*

Desde la perspectiva neuropsicológica se han caracterizado niños que cuentan con una capacidad intelectual normal, no presentan dificultades sensoriales (baja visión, baja audición) o emocionales, cuentan con un ambiente sociocultural adecuado y, sin embargo, muestran dificultad para alcanzar un rendimiento escolar adecuado para su edad. Los niños con Discapacidad Intelectual, interfiere notablemente en el desempeño académico y social; se evidencia una discrepancia entre la capacidad intelectual y su rendimiento, causada por factores genéticos y ambientales que afectan el neurodesarrollo. Así pues la Discapacidad Intelectual es una condición permanente que interfiere en la vida escolar del niño porque crea una diferencia significativa entre su verdadero potencial y el rendimiento académico, lo que repercute en su autoestima y en las relaciones con sus compañeros, llegando a afectar también las relaciones familiares.

Específicamente dificultades para aprender a leer a pesar de una instrucción convencional y oportunidad sociocultural. El origen es neurobiológico, caracterizado por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de las palabras, pobres habilidades ortográficas y de decodificación.

En cuanto a las funciones cognitivas relacionadas a los problemas de la lectura, se encuentran las habilidades fonológicas caracterizadas por dificultad de los sonidos del habla (conciencia fonológica y decodificación grafema-fonema, reglas ortográficas), la denominación rápida con dificultad para encontrar y recordar etiquetas verbales, el lenguaje con problemas en tareas de repetición de sílabas y de oraciones (narraciones orales más cortas y coherencia narrativa), la memoria operativa con disminución en las capacidades de aprendizaje verbal y un déficit en el ordenamiento temporal (pero la memoria no es un déficit primario), el procesamiento visual y déficit motor con disfunción en el balance y la coordinación, pobre habilidad manual y dificultad para realizar más de una tarea a la vez (Matute y cols., 2010).

Las dificultades de la escritura, estas implican una gran variedad de conocimientos, habilidades y capacidades, y se caracterizan porque la habilidad escrita se encuentra por debajo de lo esperado, interfiriendo en el desempeño académico y la vida diaria; involucran una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para componer textos escritos (errores gramaticales o de puntuación en elaboración de frases, una organización pobre de los párrafos, errores ortográficos y una grafía deficiente).

Los factores cognitivos que se relacionan a los problemas de la escritura se encuentran dificultades en el lenguaje y metalenguaje; el primero se presenta a nivel sublexical (habilidades fonológicas; sílabas, fonemas y producción de rimas), a nivel lexical (aspectos semánticos de las palabras como unidades) y a nivel translexical (procesamiento de unidades mayores a una palabra, como frases, oraciones o textos).

La metalingüística se ha enfocado en los problemas de la conciencia fonológica y la capacidad de presentar mentalmente cada unidad constitutiva de la palabra (fonemas). Así mismo, la atención, la memoria de trabajo y la de largo plazo se encuentran implicadas.

La memoria participa en la construcción de un texto; el aumento del dominio de la escritura y la Memoria a Largo Plazo (MLP) está relacionado con los planes y las metas para generar un contenido.

Las funciones ejecutivas, las cuales permiten la organización y planeación del texto, son necesarias para la producción de acuerdo con el objetivo dado (manejando la ortografía, vocabulario, sintaxis, puntuación, separación de palabras, cualidades gráficas y coherencia del texto (Matute y cols., 2010).

Tabla 2

Niveles de *Discapacidad Intelectual grave y moderada*. (Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual p.p.14-20)

Grave y profundo	
Cognitivas	Bajo nivel de conciencia. Sensorial: visual, táctil y auditiva. Limitado nivel de percepción Sensorial global.
Lenguaje y comunicación	Nula o escasa intencionalidad comunicativa. En alguna ocasión pueden reconocer alguna señal anticipatoria. Ausencia de habla. Pueden llegar a comprender órdenes muy sencillas y contextualizadas, relacionadas con rutinas de la vida cotidiana. No llegan a adquirir simbolización
Moderada	
Cognitiva	Dificultad en las habilidades cognitivas básicas (atención, memoria, tiempo de latencia). Dificultad para captar su interés por las tareas y para ampliar su repertorio de intereses. Dificultades para acceder a información de carácter complejo. Dificultad para el acceso a la simbolización. Posibilidad de aprendizajes que supongan procesamiento secuencial. Posibilidad de aprendizajes concretos y de su generalización a situaciones contextualizadas, para lo que puede precisar la mediación de la persona adulta
Lenguaje y comunicación	Evolución lenta y, a veces incompleta, en el desarrollo del lenguaje oral. Dificultades articulatorias, que se pueden agravar por causas orgánicas (respiración, tonicidad). Frecuente afectación en el ritmo del habla (taquilalia / bradilalia) y disfluencias (tartamudeo / farfalleo). Dificultades para la adquisición y uso de categorías morfológicas y gramaticales. Con frecuencia adquieren niveles básicos de lectoescritura, al menos en sus aspectos más mecánicos.

Leve	
Cognitivas	<p>Menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información.</p> <p>Dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información. Dificultades de simbolización y abstracción.</p> <p>Dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes.</p> <p>Déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes)</p>
Lenguaje y comunicación	<p>Desarrollo del lenguaje oral siguiendo las pautas evolutivas generales, aunque con retraso en su adquisición.</p> <p>Lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el discurso y de habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales (tener en cuenta al interlocutor, considerar la información que se posee, adecuación al contexto).</p> <p>Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas).</p> <p>Posibles dificultades en los procesos de análisis / síntesis de adquisición de la lectoescritura y, más frecuentemente, en la comprensión de textos complejo.</p>

2.7. Habilidades conceptuales en la vida social y escolar de los alumnos

La conceptualización de las habilidades conceptuales surge en la decima definición de la discapacidad intelectual de la AAIDD (2002) “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (Shalock, 2010).

Según el autor, estas habilidades conceptuales son:

- Lenguaje.
- Lectura y escritura.
- Conceptos relativos al dinero.
- El tiempo.
- Los números.

Como propone el informe Delors (UNESCO, 1996) “la educación para el siglo XXI tiene que estructurarse en torno a cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”.

Los alumnos con o sin discapacidad requieren entender y manejar los conceptos que se utilizan en su entorno, referidos a los seres y objetos que los rodean, así como otros más elaborados como los números, la ubicación espacial, la lectura y escritura, el manejo del dinero, los nombres de las cosas, para adaptarse al grupo social al que pertenecen.

Los conceptos que los alumnos manejan en la interacción social y en la estructura de su propio pensamiento son aprendidos de manera espontánea con la interacción de sus pares y el contexto en el que se desenvuelven, pero para los alumnos con discapacidad intelectual requieren una mediación sistemática para avanzar acorde a su ritmo de aprendizaje al proceso de conceptualización, pretendiendo que alcancen el mayor nivel posible.

Esta mediación sistemática que requiere el alumno con discapacidad intelectual se vuelve una necesidad educativa especial que el maestro de grupo regular no está en condiciones de ofrecer debido al gran número de alumnos que atiende y por la función que le toca realizar, aunque las actividades que proporciona tienden a formar conceptos de diferente naturaleza, pero aun con esto los niños con discapacidad intelectual necesitan la mediación especializada e individualizada que es competencia del maestro de apoyo, ya sea dentro o fuera del aula regular.

Bisquerra (2011) señala que la finalidad de la educación es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a afrontar mejor los retos de la vida y como consecuencia aportar un mejor bienestar personal y social.

La familia y el medio ayudan a que el alumno vaya conceptualizando el mundo en el que vive, pero es la escuela la encargada formal de guiarlo para que estructure internamente el mundo de lo físico y social.

Para llegar al concepto el niño pasa por un proceso de conceptualización en el que además de interactuar con los objetos necesita de la mediación para construirlo. En el proceso de la adquisición de la lengua escrita, el niño va formulando diferentes hipótesis hasta llegar a re conceptualizar la escritura como un objeto de representación efectiva utilizada en su grupo social.

El niño asimila los conceptos de manera activa, inicialmente durante la actividad sensoriomotriz, construye las primeras nociones de los objetos y posteriormente con la aparición del lenguaje y el proceso de simbolización, va logrando las definiciones de las características conceptuales que envuelven al objeto. La asimilación de los conceptos es al mismo tiempo un proceso de formación de manera informal o formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de esquema según Piaget (1991), la inteligencia no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el de las cosas en cuanto tales. Comienza con la interacción entre el sujeto y el objeto, orientándose y explorando el mundo con acciones sensoriales. Muy pronto estas comienzan a coordinarse. Articuladas entre sí, forman sistemas que la psicología genética llama *esquemas de acción*.

Un esquema es una sucesión de acciones, interiorizadas, que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes. Al principio estos esquemas de acción están aislados, no se coordinan. Por ejemplo nada garantiza que para un bebé, el objeto chupado y el agarrado sean lo mismo. Mirar, chupar y agarrar son para él diferentes modos de conocer.

Piaget (1991) demuestra que hay nociones que requieren más tiempo para instalarse definitivamente. Tal es el caso de la permanencia de objeto. Cuando un niño no ha construido la permanencia de objeto, no mirará ni buscará un objeto o persona que abandone su campo visual. Estar fuera del alcance de su vista es estar fuera de la mente. El bebé no tiene conocimiento de que los objetos o la gente existe independientemente de sus percepciones. El mundo del niño se limita a sí mismo y a sus acciones.

Mediante la experiencia el bebé aprende a anticipar el lugar donde caerá los objetos que son arrojados. Busca activamente esos objetos en la ubicación esperada, especialmente cuando él los arroja o los deja caer. Mediante la manipulación de objetos el niño desarrolla la habilidad para reconocer objetos visibles o busca aquellos que estén ocultos, aprenden también a reconocer objetos por algún indicio: la cola de un gato, la mamila del biberón, el ladrido de un perro, el timbre de la puerta, entre otros.

Este avance lo consigue el niño antes de los dos años, sin embargo en la población de alumnos con discapacidad intelectual se encuentra que niños en preescolar o de primaria no han construido la permanencia del objeto.

En el estadio de la etapa preoperatoria, diversas conductas indican la posibilidad que tienen los niños de reemplazar en el pensamiento un objeto por una representación simbólica. El lenguaje, el juego simbólico y la imitación de conductas con el modelo ausente son justamente lo que hacen posible esta constatación.

La imitación es una función cognitiva indispensable en los aprendizajes esperados de cualquier asignatura, se utiliza para los aprendizajes de tipo motriz, social, afectivo, comunicativo y cognitivo. Es un desarrollo que los niños logran en edades muy tempranas. Sin embargo en los alumnos con discapacidad intelectual aparece tardíamente y con una calidad muy limitada. Un desarrollo pobre o ausencia de limitaciones pueden dificultar la adquisición y la aplicación de los aprendizajes.

Surgiendo casi al mismo tiempo que la imitación diferida, aparece el juego simbólico, este es otra forma de representar la realidad, una forma del juego simbólico es la de generalizar patrones primarios para la representación mental de nuevos objetos: un zapato puede representar un teléfono, el control del televisor puede representar un carrito.

El juego simbólico es una de las bases cognitivas para el pensamiento abstracto y la formación de conceptos. Los niños con discapacidad intelectual difieren de los demás tanto en el periodo de aparición de esta función como en la calidad del juego simbólico (Piaget, 1991).

Los preconceptos son maneras de organizar internamente el mundo en la etapa preoperatoria, mas no quiere decir que cuando el niño llegue a los seis o siete años necesariamente haya formado conceptos. La formación conceptual es una conquista que se va logrando poco a poco y no se hace de forma global, puede ser que se construyan conceptos respecto a objetos o eventos en una edad, en cambio se mantenga pre conceptual en otros. Incluso en la edad adulta.

En los alumnos con discapacidad intelectual los preconceptos se extienden a lo largo de toda la vida, sino hay una mediación afectiva, profesional, bien estructurada y planificada. Es posible que los alumnos con discapacidad intelectual puedan llegar a construir conceptos abstractos pero solamente si reciben la ayuda adecuada.

La transición de los preconceptos a los conceptos marca el inicio de la siguiente etapa, las operaciones concretas. En esta etapa y en la siguiente que es la de las operaciones formales, el niño va ampliando y perfeccionando los conceptos haciéndolos más incluyentes y lógicos.

2.8. Semejanzas y diferencias en el proceso de construcción de conceptos entre los niños con y sin discapacidad intelectual

El proceso que siguen los niños para construir conceptos es el mismo, tanto en alumnos regulares como en los que presentan discapacidad intelectual, con la diferencia que los primeros la construyen de forma natural de manera espontanea, mientras los niños con discapacidad intelectual requieren de apoyo sistemático, intencionado y constante.

Los alumnos con discapacidad intelectual construyen los conceptos mas tardíamente y de forma más pobre y elemental que los demás niños. Las personas con discapacidad intelectual difícilmente llegaran a construir conceptos de las operaciones formales; mas sin embargo con una buena atención educativa, es posible que transiten en un nivel de pensamiento muy cercano a las operaciones concretas y algunos podrán llegar a este tipo de operaciones.

Con este nivel de pensamiento y las habilidades prácticas y sociales que hayan logrado, podrán vivir de manera más o menos funcional. Todos los niños con y sin discapacidad van elaborando los conceptos a partir de la actividad motriz, hacia niveles cada vez más elevados de representación mental. Los conceptos siempre van de la acción física a la acción interiorizada, de la manipulación a la representación.

Los niños son curiosos por naturaleza y van interactuando espontáneamente con los objetos que les presentan los adultos o ellos mismos buscan por su propia iniciativa y necesidad de explorar el mundo. En esta interacción van desarrollando nuevas estructuras mentales y por lo tanto desarrollan nuevos conceptos. En cambio los que tienen discapacidad intelectual no tienen la misma necesidad y curiosidad de explorar el mundo. Requieren que los expongan a situaciones variadas y ricas en contenidos, situaciones y materiales. Se debe considerar que no es suficiente exponer al niño a situaciones enriquecedoras, sino que es importante inducir a la exploración de estos materiales y situaciones, utilizando el recurso de la mediación.

Cuando juegan, conviven, estudian o hacen cualquier otra actividad, los niños aplican espontáneamente sus estructuras previas a situaciones nuevas. A los que tienen discapacidad intelectual es necesario mediarlos para que el nuevo concepto se integre a sus conocimientos previos, induciéndolos a su vez para que formulen un nuevo concepto o un detalle más en el que ya tenían. Por insignificante que se parezca, la integración de un nuevo detalle es un gran avance hacia la conceptualización y el pensamiento.

Los alumnos con discapacidad intelectual presentan dificultades en la escuela debido a su pobreza de conceptos, que constituye una desventaja respecto a los demás alumnos. Los aprendizajes escolares en su mayoría suponen que los alumnos han construido ciertos conceptos y partiendo de ellos se estructuran los aprendizajes esperados. Casi todos los alumnos con discapacidad intelectual no han construido los conceptos implicados en ellos.

Para ello se deberá imprimir evaluaciones que arrojen las áreas de oportunidades de estos alumnos así como instrumentos de evaluación estandarizados (WISC IV , Raven, VISV IV, Stanford Binet, ENI) y no estandarizados, haciendo un análisis cualitativo de los resultados acerca de cuáles son las fortalezas y debilidades y el impacto que tienen en el aprendizaje escolar y en la vida diaria de cada alumno con discapacidad intelectual que sea atendido en la USAER; estos alumnos deberán tener un programa elaborado para el desarrollo de sus habilidades cognitivas y la mejora de su pensamiento. El diseñar el informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada que dé respuesta a sus necesidades educativas.

Es muy importante la observación directa al alumno, para así identificar las funciones o habilidades cognitivas que se deben trabajar con el alumno, ya sea el nivel de atención y tiempo que dura en actividades de su interés, memoria, percepción, comparación, clasificación, secuenciación, relaciones causa efecto, y/o otras que se consideren necesarias o que se presenten en el desarrollo de la actividad.

Frecuentemente un alumno con discapacidad intelectual no alcanza puntuación en una prueba estandarizada como WISC o WIPPSI, o por sus características personales no se le puede aplicar. Para ello se deberán aplicar pruebas no estandarizadas para valorar el desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento y conocer las fortalezas y debilidades en diferentes funciones como la memoria, atención, comparación, imitación, percepción etc.

Es importante evaluar en los alumnos con discapacidad intelectual su conducta adaptativa mediante la Escala de Conducta Adaptativa Escolar (ABS-S2), la cual arroja información importante de las habilidades adaptativas en sus tres componentes: conceptuales, sociales o prácticos.

Los resultados de la pruebas se deben comparar con los datos obtenidos de la observación directa con el contexto del alumno y las entrevistas con los padres de familia y maestros de aula regular, comparando su nivel de desempeño con los demás niños o adolescentes de la misma edad y ambiente cultural y así determinar las fortalezas y debilidades que serán base para la elaboración del programa de entrenamiento cognitivo.

Para la elaboración del programa de enriquecimiento además de lo anterior se debe considerar las características de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad intelectual en el ámbito escolar. A continuación se muestran algunas de las características de los niños con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectual.

Características de los niños con N.E.E. asociadas a Discapacidad Intelectual

- Presentan dificultad en la atención, percepción y memoria (se fatigan rápidamente, su atención no se mantiene por un tiempo prolongado; se les dificulta distinguir entre derecha y la izquierda, falta de interés por lo que están realizando).
- Su aprendizaje se realiza a ritmo lento (tienen dificultad para entender y seguir instrucciones, así como para recordar lo que se les acaba de decir).
- No pueden realizar la actividad por sí solos; su curiosidad por conocer y explorar lo que les rodea está limitada.
- No se organiza para aprender de los acontecimientos de la vida diaria.
- Es lento en responder a las órdenes que se les dan.
- Cuando se le pide que realice muchas tareas en corto tiempo, se confunde y rechaza la situación.
- No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.
- Tiene dificultad en solucionar problemas nuevos, aunque estos sean parecidos a otros vividos anteriormente.
- Cuando conoce de inmediato los resultados positivos de su actividad, se interesa más en seguir colaborando.
- Cuando participa activamente en la tarea, la aprende mejor y olvida menos.
- Presenta atraso en el desarrollo evolutivo emocional.
- Edad mental siempre inferior o edad cronológica.
- Dificultad en habilidades de lenguaje y comportamiento social.
- Presenta situaciones de presión o angustia ante actividades complejas.
- Limitaciones en dos o más de las habilidades adaptativas (comunicación, cuidado personal, habilidades de la vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autorregulación, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio, trabajo)

(Estrategias de atención para las diferentes discapacidades p.p. 15-16)

2.9. La lectura y escritura en los alumnos con Discapacidad Intelectual

La adquisición de la lectura y escritura son procesos importantes en la formación de los alumnos, el primer ciclo de la educación primaria representa la base de la adquisición de dichas habilidades, ya que en esta etapa los niños tienen su primer acercamiento con actividades y enseñanzas que determinaran su aprendizaje a lo largo de su vida.

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, está determinado por las condiciones del entorno escolar, familiar y social en que se encuentran. En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual leve, estos procesos se tornan aún más complejos; las características de los niños implican complicaciones y retos distintos, en la mayoría de los casos no son resueltos de manera eficaz por los docentes, ya que éstos no cuentan con los conocimientos sobre la atención de alumnos que presenten discapacidad intelectual.

Para ello se realiza el trabajo en conjunto con el equipo de apoyo para diseñar y poner en marcha diversas estrategias aplicadas de manera conjunta con el docente de grupo, con el fin de impulsar el proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad intelectual, esto incluye, la orientación y acompañamiento de los alumnos en la adquisición de la lectura y escritura.

El niño debe recorrer un proceso para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención hasta que llega a formar parte de su conocimiento (Ferreiro y cols. 1997).

La escritura tiene una función social de comunicación; es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Éstos comunican por escrito sus ideas, pensamientos, vivencias, de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven (Gómez P.M., Villarreal, M.B., González L.V., López A., Jarillo R., 2000) definen al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua.

Para que el niño adquiera el proceso de adquisición de la escritura tiene que elaborar una serie de hipótesis que le permitan descubrir, apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Todo esto dependerá de las posibilidades cognitivas y de las oportunidades que tengan para interactuar con el objeto de conocimiento, interacciones que les proporcionarán una experiencia particular desde la cual orientan su propio proceso de aprendizaje (Gómez y cols., 2000).

Para manejarla en forma adecuada, deben hacerse tres descubrimientos importantes: reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral; comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafo fonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos (Galicia y López, 2000).

La adquisición de la lectura e igual que la escritura es un proceso largo y complejo, de naturaleza cognoscitiva que es determinado, por el entorno social; en la medida de su condición socio-económica y cultural, el niño tendrá más o menos contacto, así como con personas que puedan informarle sobre ésta.

Si el niño vive en un ambiente alfabetizador donde se lee y se escribe, donde encuentra materiales que despierten el deseo de saber algo sobre dichos procesos y respondan a sus cuestionamientos, muy pronto desarrollará las etapas para su adquisición, así con ello estará listo para comenzar de manera formal el aprendizaje del proceso de lectura y escritura.

El niño transita por un camino antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la lengua escrita como un sistema de representación alfabética. No se accede de golpe a este nivel de comprensión, este proceso atraviesa necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización.

2.9.1. La neuropsicología en la lectura y escritura

En la neuropsicología la lectura y la escritura se consideran actividades psicológicas complejas que no se localizan en zonas reducidas del cerebro. La organización de estas actividades requiere de la participación de diversos mecanismos cerebrales (nivel psicofisiológico), los cuales se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad.

En la formación de la lectura y la escritura participan múltiples sectores del cerebro humano, cada uno de los cuales realiza su propia aportación para este trabajo, el cual se le denomina sistema funcional complejo, mientras que al trabajo que realiza cada uno de estos sectores particulares del cerebro, se le denomina factor neuropsicológico (Luria, 1986).

El factor neuropsicológico permite relacionar el nivel psicológico de la acción humana con sus mecanismos psicofisiológicos. Los factores neuropsicológicos son los siguientes: el oído fonemático, la integración cinestésica, la organización secuencial motora, la regulación y el control de la actividad voluntaria, el análisis y la síntesis espaciales simultáneas, la retención audio-verbal y la retención visuo-verbal (Luria, 1986). Estos factores se relacionan con el trabajo de las zonas secundarias y terciarias de la corteza cerebral.

En el caso de la lectura, el aprendizaje estable posibilita una lectura interna rápida y permite que el trabajo intelectual alcance un nivel efectivo. Es evidente que esto no es posible en las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, cuando el alumno concentra su atención en cada letra, sílaba o palabra particular, lo que le impide concentrarse en el sentido literario y cognitivo del texto leído.

En caso de dificultades (fatiga, daño en el sistema nervioso, enfermedad, obstáculos), el sistema funcional se despliega de forma completa y todos los factores participan en este trabajo. Al mismo tiempo, la operación pasa al nivel consciente, es decir, se convierte una vez más en la acción.

La organización cerebral de la actividad de la lectura, se muestra en la siguiente tabla desde el punto de vista de los mecanismos psicológicos. En la neuropsicología los mecanismos psicofisiológicos establecen la ejecución de una determinada actividad, se denomina órgano funcional. En la lectura participa una unión de zonas cerebrales, las cuales se unen para la realización de esta actividad. *Ver Tabla 3.*

Durante el desarrollo del niño cada uno de los sectores cerebrales (nivel anatómico) tiene su propio desarrollo. El cerebro humano se caracteriza por poseer una formación heterogénea, cada sector cerebral tiene su propio ciclo de desarrollo. En la etapa más temprana (entre 1 y 2 años) maduran los sectores parietales que garantizan la percepción Cenestésico - táctil y los movimientos motores. Posteriormente, se desarrollan los sectores temporales y occipitales. Para la edad de 6 a 7 años se logra la integración morfológica funcional de los sectores occipitales, temporales y parietales, lo cual garantiza la formación de la imagen objetal (Korsakova y cols., 1997). *Ver figura 5*

Tabla 3
Órgano funcional de la lectura (Luria 1973)

Eslabón	Función	Zona cerebral	Factor
Imagen visual de la letra.	Análisis de elementos	Occipitales	Perceptivo visual
Imagen visuo-espacial	Diferenciación de letras similares	TPO	Espacial
Ejecución de la lectura	*Esquema de movimientos del aparato articulatorio *Unión de sonidos, pasos fluentes de uno a otro. *Diferenciación de fonemas	*Parietal posterior *Frontal (premotora) *Temporal	*Cenestésico *Cinético. *Fonemático
Intención	Objetivo, control de la comprensión de sentido, de signos de puntuación.	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria
Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación.	Diferenciación de articulemas cercanos.	Parietal	Cinestésico
Memoria audio-verbal y visual.	Material para la lectura	Temporal amplia, occipital	Específico modal (auditivo, visual)
Estabilidad de la lectura.	Rapidez, pausas, línea, página	Estructuras profundas	Neurodinámico

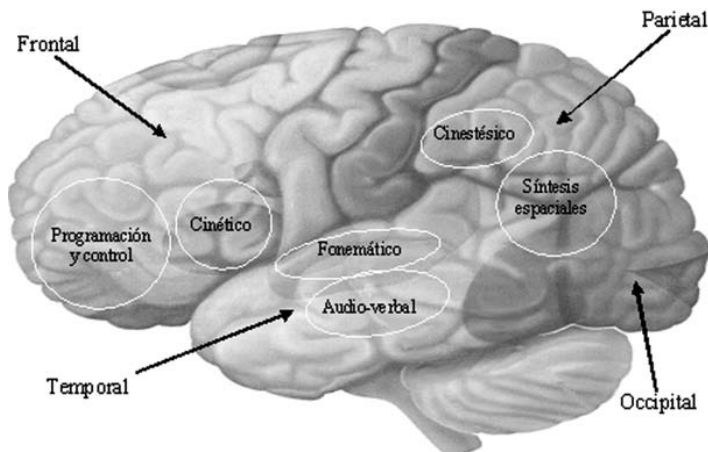


Figura 5. Integración morfológica funcional, que garantiza la formación de imagen objetal (Korsakova y cols., 1997).

2.9.2. Habilidades visuales relacionadas con la lectura

La lectura se realiza con los ojos, de ahí la importancia de lograr un correcto funcionamiento de las habilidades visuales implicadas en el proceso. Se necesitan diferentes demandas visuales según se aprende a leer. En la siguiente tabla se muestran que habilidades visuales se deben trabajar para adquirir este proceso. Ver *Tabla 4*.

Tabla 4

Habilidades visuales relacionadas con la lectura.
(Martín Lobo, M. P.2003)

Nivel de lectura	Factores visuales necesarios
Aprendiendo a leer	Control oculomotor para mover los ojos por la línea de un texto. – Acomodación visual para percibir correctamente los estímulos. – Fijación visual. – Integración de los estímulos visuales y auditivos. – Percepción de las formas, discriminación visual y orientación direccional de las letras del texto. – Memoria visual

2.9.3. Categorías de representaciones gráficas

A continuación se muestran las diferentes conceptualizaciones de los niños que caracterizan los momentos evolutivos del proceso de adquisición de la escritura (Gómez, y cols., 2000).

Representaciones de tipo *presilábico*, pasan por tres categorías y cada una de ellas tiene características específicas.

Primera categoría:

Representaciones gráficas primitivas no se diferencian, a nivel gráfico, el trazo-escritura del trazo-dibujo. Poco a poco, en sus producciones, el niño va manifestando una diferenciación entre trazo-dibujo y trazo-escritura, insertando la escritura en el dibujo, asignando grafías o pseudografías trazadas. Escribe fuera del dibujo, las grafías se ordenan siguiendo el contorno del dibujo. La escritura comienza a separarse del dibujo, aunque se mantiene cerca. La grafía que acompaña al dibujo es una grafía convencional.

La mayoría de los niños evidencian la no aceptación de que en los textos se puede decir algo o leer algo, sobre todo si no han tenido la oportunidad de interactuar con textos escritos. Poco a poco los niños aceptan que en ellas se puede leer. Debido a estas ausencias de validación va acompañada la necesidad de apoyarse en el dibujo, de tal manera que un texto para los niños puede decir algo o leerse, siempre y cuando la proximidad de un dibujo le permita asignarle un significado.

Posteriormente los niños comienzan a distinguir las propiedades cuantitativas del texto como el número de grafías y de segmentos en los textos y de sus propiedades cualitativas el valor sonoro convencional e integración paulatina de la cadena gráfica.

Segunda categoría:

Escrituras unigráficas, a cada palabra o enunciado le hace corresponder una grafía o pseudografía, que puede ser la misma o no, para cada palabra o enunciado.

Escrituras sin control de cantidad, el nombre de un objeto o una persona se compone de más de una grafía, emplea la organización espacial lineal en sus producciones; no obstante, no controla la cantidad de grafías que utiliza en sus escrituras. No hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón) para controlar la cantidad de grafías; repiten una grafía indefinidamente; utilizan dos grafías en forma alternada; utilizan varias grafías.

Escrituras fijas, consideran que con menos de tres grafías las escrituras no tienen significado. El niño no busca la diferenciación entre las escrituras y lo único que permite un significado diferente es la intención que el niño tuvo al escribirlas. La misma cantidad de grafías y el mismo orden le sirven para representar diferentes significados.

Tercera categoría:

Escrituras diferenciadas, dependen del repertorio de grafías que el niño posee, realizando seis tipos de representaciones.

Secuencia de repertorio fijo con cantidad variable: en estas producciones algunas grafías utilizadas aparecen siempre en el mismo orden, pero la cantidad de grafías es diferente de una escritura a otra.

Cantidad constante con repertorio fijo parcial: se manifiesta la búsqueda de diferenciación entre una palabra y otra a través de variar algunas de las grafías, mientras que otras aparecen siempre en el mismo orden y lugar. Así como también la cantidad de grafías empleadas es constante.

Cantidad variable con repertorio fijo parcial: presentan constantemente algunas grafías en el mismo orden y en el mismo lugar y también otras grafías de forma diferente o en un orden diferente, de una escritura a otra; la diferencia radica en que la cantidad de grafías no es siempre la misma.

Representaciones de tipo silábico

El niño hace una correspondencia grafía-sílaba, es decir, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía. En algunos casos las partes de la representación escrita no corresponden a cada una de las partes de la emisión oral, puede escribir una palabra de seis grafías con cuatro.

Cuando el niño conoce algunas letras y les adjudica un valor sonoro- silábico estable: puede usar las vocales y considerar por ejemplo, que la A representa cualquier sílaba que la contenga; o bien trabajar con consonantes en cuyo caso la P, por ejemplo, puede representar las sílabas pa, pe, pi, po, o pu. Lo más frecuente es que los niños combinen ambos criterios usando vocales y consonantes.

Existe un momento en el cual, el alumno se encuentra en un proceso de transición al cual se le denomina representaciones silábico-alfabéticas.

Las representaciones escritas de los niños representan la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética para establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Cuando el niño ha comprendido una de las características fundamentales del sistema de escritura, la correspondencia entre fonos-letras, tomando conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos. A estas representaciones escritas se les denominan alfabéticas, siendo sin valor sonoro convencional o con valor sonoro convencional.

Los niños utilizan algunas estrategias para construir el significado del texto, y estas estrategias son el silabeo y el descifrado o deletreo. La construcción del significado del texto depende de dos factores: a) de la integración que consigan realizar de la secuencia gráfica, y b) de establecer relaciones entre palabras y la información previa que poseen sobre el significado de éstas, en forma aislada y dentro de la totalidad del texto. *Ver figura 6*

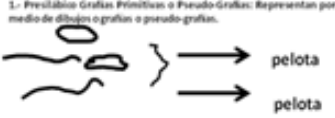
<p>1.- Presilábico Grafías Primitivas o Pseudo Grafías: Representan por medio de dibujos o grafías o pseudo-grafías.</p> 	<p>7.- Presilábico Cantidad Variable con Repertorio Variable: Para representar la palabra utilizan diferentes letras y número de letras.</p> <p>tsrme → perro colmst → gato vislpn → león</p>	<p>12.- Alfabético Directo: Escribe Consonante y Sílaba. (CV-CV-CV)</p> <p>conejo → conejo patera → pantera chago → chango</p>
<p>2.- Presilábico Escrituras Unigráficas: Una sola letra representa una palabra.</p> <p>a → pelota o → patineta</p>	<p>8.- Presilábico Valor Sonoro Inicial o solo Sonoro:</p> <p>emralo → perro anstr → gato nartur → gato</p>	<p>13.- Alfabético Sílaba Mixta: Escribe Consonante Vocal Consonante. (C-V-C)</p> <p>pantera → pantera tompo → trompo perta → puerta</p>
<p>3.- Presilábico Sin Control de Cantidad: También llamado de chorrío, repite la misma letra para representar una palabra.</p> <p>SSSSSSSSSS → pelota aaaaaaaaaa → pelota</p>	<p>9.- Silábico Sin Valor Sonoro Convencional: Utiliza Una Letra para Cada Sílaba.</p> <p>ges r i e o ga-ll-e-ta tor-ta cho-co-la-te</p>	<p>14.- Alfabético Sílaba Inversa: Escribe primero Vocal y luego Consonante. (V-C)</p> <p>aturo → Arturo etela → Estela atonio → Antonio</p>
<p>4.- Presilábico En Función del Referente: Para palabras que refieren grande o pequeño les representa en una medida proporcional.</p> <p>ALSM → hormiga RLSM → elefante</p>	<p>10.- Silábico Con Valor Sonoro Convencional: Utiliza Una Vocal o Consonante Por Cada Sílaba o Combinado.</p> <p>(vocales) a o e o e i i e a carro tren coche bicicleta (consonantes) m p r s c r l g t mariposa caracol gato (consonantes y vocales) b i e t c e a t bicicleta coche gato</p>	<p>15.- Alfabético Sílaba Diptongo: Escribe Dos Vocales Juntas. (V-V)</p> <p>purta → puerta perta → puerta sete → siete</p>
<p>5.- Presilábico Repertorio Constante sin Cambio de Orden: Para representar la palabra utilizan las mismas letras siempre y en el mismo orden.</p> <p>mrls → perro mrls → gato mrls → león</p>	<p>11.- Silábico Alfabético: Utiliza Más de Una Letra por Sílaba la Mayoría de las Veces.</p> <p>marpoa → mariposa gaet → galleta tot → torta</p>	<p>16.- Alfabético Sílaba Trabada: Escribe Dos Consonantes y una Vocal. (C-C-V)</p> <p>fesa → fresa futa → fruta fores → flores fauta → flauta</p>
<p>6.- Presilábico Repertorio Constante con Cambio de Orden: Para representar la palabra utilizan las mismas letras siempre y en distinto orden.</p> <p>rism → perro lsrm → gato mlsr → león</p>		

Figura 6. Niveles de adquisición de la lectura.

2.10. Las Funciones ejecutivas y su implicación en los aprendizajes

Las funciones ejecutivas describen las conductas asociadas a las habilidades de planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición de la respuesta, organización, memoria operativa, se han definido como “las capacidades que permiten a la persona realizar con éxito una conducta independiente, dirigida a un fin y auto reguladora” (Semrud, Clikeman, 2007).

Estas habilidades resultan importantes cuando enfrentamos a una situación novedosa o a un problema que requiere el desarrollo de estrategias y soluciones apropiadas, se observan dificultades en las funciones ejecutivas cuando hay problemas de organización, flexibilidad cognitiva, para terminar tareas, priorizarlas, recordar que se iba hacer a continuación o seguir instrucciones (memoria operativa).

Los problemas en estas áreas dan lugar a dificultades escolares a la hora de terminar los deberes, reunir los materiales necesarios para acabar un proyecto y organizar la escritura. En el plano social existen problemas para compartir, esperar el turno en las conversaciones y en los juegos y en las dificultades para inhibir la respuesta (mencionar lo primero que se venga a la cabeza).

Los alumnos con Discapacidad intelectual presentan dificultades en las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas se asocian al funcionamiento del lóbulo frontal, los cuales son los encargados del movimiento, la planificación, la organización y la regulación del comportamiento.

Además desempeñan un papel importante en las capacidades de la memoria operativa, entre las cuales están la habilidad para retener la información pertinente mientras se soluciona un problema. La memoria operativa permite mantener la información durante breves periodos de tiempo y facilita así la realización de tareas.

Los alumnos con Discapacidad Intelectual fallan en la capacidad de inhibir la respuesta frente a un estímulo, la inhibición incluye un filtro que permite atender a los aspectos más importantes de la tarea y así finalizarla. Los fallos de la inhibición afectan a la memoria operativa y cuando esto ocurre, es fácil distraerse, despistarse y olvidar lo que se estaba realizando (Shimamura, 2000).

2.10.1. Atención

Es un proceso que incluye la capacidad de atender selectivamente a un estímulo específico, de mantener la atención, de dividirla entre dos o más elementos y de alternarla. La memoria y la atención se relacionan en el sentido de que, si no se presta atención a algo, es poco probable que se recuerde.

La atención es también un proceso muy susceptible al deterioro. Niños y adolescentes con traumatismo cerebrales experimentan problemas significativos de atención durante las fases iniciales de la recuperación (Semurud, Clikeman, 2007). Para algunos y sobre todo si han sufrido traumatismos craneales severos, los problemas de atención persisten después de la recuperación. Los niños con problemas convulsivos, Discapacidad Intelectual también muestran problemas de atención.

Se describen a continuación diferentes niveles de atención: orientación, atención sostenida, atención selectiva, atención alternada y atención dividida.

Orientación: establece el nivel de conciencia y estado general de activación. Requiere de una integración de atención, percepción y memoria.

Atención enfocada: habilidad de responder específicamente a estímulos visuales, auditivos o táctiles, la persona debe atender a una sola fuente de información e ignorar todos los demás estímulos (Sohlberg, Mateer, 2001).

Atención sostenida: la habilidad de mantener una respuesta conductual consistente durante una actividad continua y repetitiva. Es la habilidad de mantener la atención y permanecer alerta a los estímulos por periodos prolongados de tiempo, conocida también como vigilancia o alerta.

Atención selectiva: la habilidad de atender a un estímulo determinado e inhibir las respuestas a los estímulos distractores o competitivos. Requiere el monitoreo de muchos canales de información para ejecutar una tarea simple.

Atención alternada: es la capacidad de tener flexibilidad mental que permite a los individuos cambiar su foco de atención y moverse entre tareas que tienen diferentes requisitos cognoscitivos. Implica la capacidad de cambiar los focos de atención de un estímulo a otro (Sohlberg, Mateer, 2001).

Atención dividida: este nivel envuelve la habilidad de responder simultáneamente a las demandas de múltiples tareas. Requiere de atender más de una tarea al mismo tiempo, dando dos o más respuestas conductuales monitoreando dos o más estímulos

2.10.2. Memoria

La memoria y el aprendizaje van de la mano. El aprendizaje consiste en la adquisición de nueva información y la memoria en recuperar esa información para su uso posterior (Gazzaniga, Ivary, Mangun, 2002). Para recordar algo, habrá de haberlo codificado inicialmente, haberlo almacenado después y tenerlo disponible para su recuperación cuando se vaya a utilizar. En cualquiera de estos momentos podrían surgir complicaciones que causaran problemas de aprendizaje y por lo tanto de memoria.

Existen varios tipos de memoria; el tipo más rápido es la memoria es la memoria sensorial, que esta activa durante milisegundos mientras miramos, oímos o sentimos algo y lo procesamos. La memoria sensorial no se almacena, se registra en el cerebro, pero sin que se produzca procesamiento. La memoria a corto plazo consiste en el mantenimiento de la información durante unos pocos minutos y tampoco conlleva el almacenamiento permanente.

La memoria operativa y la memoria a corto plazo son constructos relacionados. La entrada inicial de información que pueda ser almacenada posteriormente se hace a través de la memoria a corto plazo, el proceso depende de la naturaleza de la información y del objetivo de la persona que la lleva a cabo (Gazzaniga, y cols.,2002).

Es poco probable que se almacene un número telefónico que se emplea solo una vez a un número que se emplea a menudo.

La memoria a largo plazo se suele clasificar en dos tipos: memoria implícita (inconsciente/procedimental) y memoria explícita (lingüística /situacional) (Schacter, Wagner y Buckner, 1999). Las habilidades implícitas son destrezas previamente aprendidas, que se aplican en situaciones novedosas. La memoria explícita consiste en aprender nueva información y responder posteriormente acerca de ella.

2.10.3. Lenguaje

Implica procesos que afectan a los procesos hablados (expresivos) y escuchados (receptivos) del mismo, así como la capacidad de nombrar objetos. El lenguaje expresivo se utiliza para comunicarse con otras personas o con uno mismo. El lenguaje receptivo es la capacidad de escuchar, comprender y elaborar una respuesta adecuada. El elemento básico del lenguaje es la palabra.

La palabra está compuesta por fonemas (el sonido de las letras), estos sonidos son característicos y cambian en función del idioma y de la cultura del usuario. El lenguaje expresivo utiliza fonemas y señales acústicas que usamos para comunicarnos con los demás. El área del cerebro más implicada en el lenguaje expresivo se denomina área de Broca y esta ubica en la región ventrolateral de la corteza frontal izquierda.

2.11. Dificultad en el lenguaje escrito en alumnos con Discapacidad Intelectual

Los trastornos del lenguaje escrito resultan de lesiones o disfunciones del hemisferio derecho o izquierdo. Los dos hemisferios parecen desempeñar papeles complementarios en la escritura. Las regiones del hemisferio derecho (anterior, central y posterior) están implicados en los componentes visuoespaciales, emocionales y afectivos del lenguaje, mientras que el hemisferio izquierdo (regiones anteriores temporal y parietal) está implicado en los procesos lingüísticos, del habla y la lectura.

El procesamiento gráfico requiere el reconocimiento rápido de las características espaciales y que la enseñanza de la escritura contribuye al reconocimiento visual de las letras (Longcamp, Boucard, Gilhodes, Anton, Roth, Nazarian, 2008).

La escritura requiere habilidades motoras y viso espaciales. Los niños aprenden inicialmente a escribir mediante copia y el trazado de figuras y avanzan hacia la producción independiente de estas figuras a medida que los movimientos motores se automatizan. La práctica y la repetición logran que el aprendizaje progrese desde letras aisladas hacia letras que se conectan para formar palabras.

La solución de problemas y las funciones ejecutivas juegan un papel importante en la escritura. Los niños con dificultades en este ámbito experimentan problemas de atención selectiva que afectan a la planificación y la escritura coherente. Los problemas de organización y deletreo complican el proceso de escritura.

Las discapacidades motoras y visuoespaciales también generan dificultades que a veces impiden el progreso de la escritura, tanto manual como en teclado, o interfieren en la plasmación de ideas.

Los problemas de memoria afectan a la recuperación de palabras, el deletreo, el recuerdo de las reglas gramaticales, el uso de signos de puntuación, mayúsculas y la fluidez en la escritura. La memoria operativa también juega un papel en la escritura porque permite que los niños y adolescente recuerden y apliquen las ideas, el vocabulario el deletreo y la gramática a medida que van escribiendo (Hooper, Swartz, Wakely, de Kruif y Montgomery, 2002).

Biblioteca UP Aguascalientes

2.12. Integración del Estado del arte.

Durante este capítulo se analizó la evolución del concepto de discapacidad intelectual; el cual se refiere a la condición de vida de una persona, que obstaculiza su funcionamiento intelectual, sensorial y motriz afectando su desarrollo psicomotor, cognoscitivo, de lenguaje y socio afectivo. Esto se manifiesta en la dificultad para aprender, adquirir conocimientos y lograr su dominio y representación, un ejemplo de ello es la dificultad en lograr la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir.

Algunas de las causas de la discapacidad intelectual puede ser la consecuencia de un problema que comienza antes de que el niño nazca hasta que llegue a los 18 años de edad, la causa puede ser una lesión, enfermedad o un problema en el cerebro, afecciones genéticas, defectos congénitos e infecciones, que ocurren antes del nacimiento o durante el parto o poco después del nacimiento.

Es por ello la importancia de una detección temprana para llevar a cabo una estimulación debido a que los niños con discapacidad intelectual construyen los conceptos más tardíamente y de forma más pobre y elemental que los demás niños, con una buena atención educativa, es posible que transiten en un nivel de pensamiento muy cercano a las operaciones concretas y algunos podrán llegar a este tipo de operaciones. Con este nivel de pensamiento y las habilidades prácticas y sociales que hayan logrado, podrán vivir de manera más o menos funcional.

Parte II. Estudio empírico

Capítulo 3. Metodología

3.2. Estudio cualitativo

3.2.1. Método

De acuerdo a lo analizado teóricamente en los apartados anteriores se analizará la información en la modalidad interactiva en un estudio de caso, haciendo un análisis cualitativo; debido a que el estudio analiza la problemática que presentan los alumnos con Discapacidad Intelectual para la adquisición de la lectura y escritura así como las funciones neuropsicológicas cognitivas que influyen para la adquisición de este proceso cognitivo, basándose en el estudio de una alumna con Discapacidad Intelectual leve, integrada actualmente en tercero de primaria regular y que aún no adquirió el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura; por tal motivo se considera importante indagar sobre que funciones neuropsicológicas cognitivas se deben de intervenir dando mayor prioridad en el trabajo directo con la menor; para favorecer el proceso de adquisición de este aprendizaje.

Así también, el trabajo en conjunto con el Maestro de grupo, para llevar a cabo las actividades acordes a sus necesidades; dando prioridad a actividades que favorezcan el desarrollo de las funciones ejecutivas, que son elementales para la adquisición del proceso de la lecto escritura. Para ello es importante el diseño de una propuesta de intervención específica para el desarrollo de las funciones ejecutivas y una Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada con aprendizajes esperados acordes a la lectura y la escritura.

3.2.2. Pregunta generadora

Al intervenir con la alumna y observar las dificultades que presenta para la adquisición de aprendizajes, por su dificultad en retener información, centrar su atención y su problema de lenguaje, las cuales son funciones elementales para adquirir el proceso de la lectura –escritura, comienza a surgir la interrogante, sobre qué aspectos trabajar en la menor, que favorezcan dicho proceso de aprendizaje y más aun, que funciones neuropsicológicas están implicadas en este proceso, por lo cual surge la siguiente interrogante:

¿Qué aspectos neuropsicológicos favorecen el proceso de aprendizaje de la lectura-escritura en los alumnos en edad escolar con Discapacidad Intelectual?

La neuropsicología en la educación es un área importante para la adquisición de los aprendizajes. Al indagar sobre qué aspectos neuropsicológicos se deben trabajar en alumnos con Discapacidad Intelectual que favorezcan la adquisición del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en alumnos en edad escolar, surge la anterior cuestión.

3.2.3. Dimensiones de análisis

En el presente estudio de caso se propone una intervención de la lectura y la escritura en un alumno con Discapacidad Intelectual analizando las siguientes dimensiones:

- Aspectos neuropsicológicos involucrados en la adquisición del procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.
- La influencia de la Discapacidad Intelectual sobre la adquisición de la lectura y escritura.

3.2.4. Técnicas de obtención de información

Debido a que los prerrequisitos básicos se consideran como un conjunto de elementos que diseñan las condiciones propicias para que los aprendizajes se consoliden; se evaluará a la menor desde los prerrequisitos básicos, Adecuando la evaluación y utilizando elementos del Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil CUMANIN, para que arroje datos meramente cualitativos, debido a que la menor no cubre la edad cronológica correspondiente para esta evaluación (CUMANIN 3-6 años), por lo que no se tomarán datos cuantitativos; otros instrumentos aplicados fueron: ENI (Evaluación Neuropsicológica Infantil), Escala de Conducta Adaptativa Escolar ABS- S:2, ITPA (Test I Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas). Así como entrevistas realizadas a la Tutora de la menor (Abuela).

- CUMANIN (Portellano J.A., Mateos R., Martínez A., Granados J. y Tapia A. 1999) es un cuestionario de madurez neuropsicológico infantil tiene como objetivo valorar, de manera individual, el nivel de madurez neuropsicológica de niños entre 3 y 6 años de edad. Los elementos de CUMANIN se agrupan en 13 escalas que permiten evaluar el grado de madurez neuropsicológico alcanzada por el niño, así como la posible presencia de signos de disfunción cerebral.

Se tomaron solo tres escalas de este instrumento (Psicomotricidad, viso percepción y estructuración espacial) con el fin de obtener resultados meramente cualitativos.

- ENI es una evaluación neuropsicológica infantil de un rango de edad de 5 a 16 años 11 meses, (Matute, Roselli, Ardila, Ostrosky, 2004) su objetivo principal es determinar la presencia de cambios cognoscitivos y comportamentales, en individuos en los que se sospecha algún tipo de alteración o disfunción cerebral.

Comprende la evaluación de doce procesos neuropsicológicos: atención, habilidades constructivas, memoria de codificación, habilidades perceptuales, memoria de evocación, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas.

La batería neuropsicológica ENI (Matute y cols., 2004) se ha utilizado también en poblaciones infantiles con trastornos poco comunes como son los niños con la exposición alcohólica fetal. En estudios previos se ha reportado que los hijos de madres alcohólicas, expuestos al alcohol durante el desarrollo fetal, presentan diferentes alteraciones a nivel estructural y funcional del SNC aunadas a alteraciones cognitivas. Así, se ha evidenciado que estos niños pueden presentar un retraso generalizado en el desarrollo, o bien dificultades en los procesos específicos tales como memoria, atención, habilidades de cálculo, funciones ejecutivas, problemas psicosociales y de conducta.

Esta evaluación se realiza en la menor con el fin de obtener las áreas de oportunidad, relacionadas al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

- Escala de Conducta Adaptativa Escolar ABS-S:2, (Nadine Lambert, K.N. 2002), es un instrumento para evaluar a niños en edad escolar, es aspectos como la independencia personal e independencia en la comunidad, así como su desempeño y adaptación personal y social; las cuales son características que se asocian con la formación de la conducta adaptativa, este instrumento también evalúa el diagnóstico de Discapacidad Intelectual y contribuir a determinar o elegir planes educativos individuales para niños con esta discapacidad.

El ABS-S:2 (Nadine, 2002) tiene cuatro usos fundamentales: determinar fortalezas y debilidades dentro de las áreas adaptativas y los factores; identificar a los alumnos que presentan niveles de ejecución bajos en áreas importantes de conducta adaptativa con respecto a sus compañeros; documentar el progreso de los alumnos que están involucrados en programas de intervención y medir la conducta adaptativa en estudios de investigación.

Se aplicó este instrumento con el fin de conocer las habilidades adaptativas de la menor, así como el funcionamiento independiente en diferentes actividades de la vida diaria.

- Test I Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA), (Kirk, Mu Carthy, Kirk 1961) el principal objetivo de la aplicación de este instrumento es la detección de posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación (deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión) que son causa de la mayoría de los problemas del aprendizaje escolar.

- Al mismo tiempo, de forma complementaria, intenta poner de manifiesto las habilidades o condiciones positivas que puedan servir de apoyo a un programa de recuperación.

El modelo psicolingüístico en el que se basa ITPA intenta relacionar los procesos implicados en la transmisión de las intenciones de un individuo a otro (ya sea de manera verbal o no) y la forma mediante la cual esas intenciones son recibidas o interpretadas. El ITPA considera las funciones psicológicas del individuo que opera en las comunicaciones (Kirk y cols., 1961).

Bibliotec

3.2.5. Actores o informantes clave

Menor DGMS, hija única a cargo del padre y la abuela paterna, cursando un año de preescolar donde fue detectada por CAPEP con dificultad para relacionarse con sus compañeros, ausente durante las actividades escolares y con nula participación en estas. Ingresando a la primaria y continuando con la atención por parte de USAER donde al ser valorada por las diferentes áreas (Psicología, Trabajo Social, Comunicación y Aprendizaje) se determina un DX. De Discapacidad Intelectual Leve, observando pocos avances durante el primero y segundo grado escolar, siendo alumna repetidora en segundo grado. Actualmente cursa el tercer grado de primaria con una edad de 9 años, sin acceder aun a la lectura y escritura.

Abuela MGGS con una edad de 69 años, haciéndose cargo de la menor desde los tres meses de nacida. Se muestra con gran disposición para apoyar a su nieta acorde a sus posibilidades debido a que no sabe leer ni escribir.

Maestro AKCL actual docente de la menor, con veinte años de experiencia laboral. Apoyando a la menor con actividades acordes a sus necesidades favoreciendo los aprendizajes esperados acorde a la propuesta curricular adaptada.

Maestra de Comunicación, desempeñando la función en comunicación y lenguaje en los alumnos atendidos en el grupo de apoyo. Atendiendo a la menor con actividades relacionadas con su área.

Psicólogo con 35 años de experiencia aplicando los instrumentos relacionados con su área, así como actividades que favorezcan las habilidades cognitivas.

Maestra de aprendizaje, realizando y aplicando evaluaciones de aprendizaje, así como instrumentos estandarizados (CUMANIN, ENI, ABS: S2) que arrojen las áreas de oportunidad a trabajar con la menor para la elaboración de la propuesta de intervención.

Biblioteca UP Aguascalientes

3.2.6. Procedimiento

La menor es atendida por presentar Discapacidad Intelectual, así como falta de atención, por lo que es llenado un reporte pedagógico por parte del Maestro del Aula Regular, así como una guía de observación por parte de Maestro de Apoyo, en donde se observaba distraída, desmotivada, somnolienta, apática al trabajo presentado, por lo que se aplica la primera entrevista a la tutora de la menor (Abuela), arrojando antecedentes importantes en el desarrollo de la menor, así como el ABS-S:2.

Partiendo de la información obtenida con los instrumentos (guía de observación, reporte pedagógico y ABS-S2), se realiza la primera evaluación tomando elementos del cuestionario CUMANIN y adecuando una evaluación de aprendizaje, observando la dificultad en que presenta la menor en su comunicación, al entablar una conversación divagando en el tema a conversar, se solicita el apoyo del especialista en comunicación en la aplicación del ITPA, aplicando posteriormente ENI, recopilando la información de la menor en su aprendizaje para la elaboración de un Informe Psicopedagógico y Propuesta Curricular Adaptada, y llevar a cabo la intervención con la menor. *Ver figura 7.*

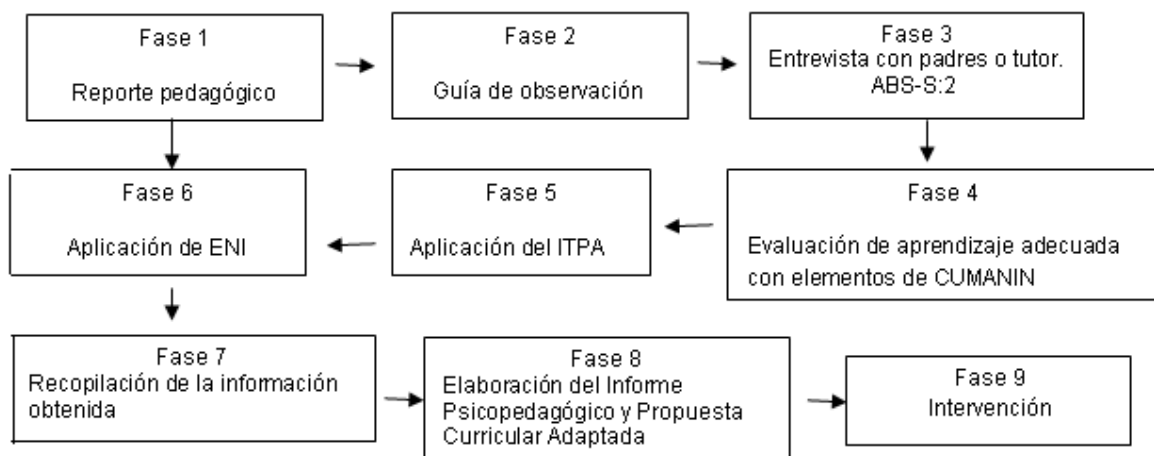


Figura 7 Proceso de atención.

Capítulo 4. Análisis de los resultados. Cualitativo

4.2.1. Análisis de los hallazgos

Se realiza un análisis cualitativo de la aplicación de los diferentes instrumentos en las diferentes áreas evaluadas arrojando:

Psicomotricidad: al solicitar a la menor que tocara su nariz con los ojos cerrados después de ejemplificárselo varias veces lo realiza utilizando la mano izquierda, haciendo espejo de la mano que la aplicadora utilizo, en la estimulación de dos dedos identifica de forma correcta los dedos tocados de la mano derecha, con dificultad en percibir los dedos tocados de la mano izquierda así como la estimulación de 3 dedos de ambas manos.

En esta prueba se mide la función somestésica, que está situada en la corteza parietal, donde las sensaciones táctiles quedan representadas en el llamado homúnculo sensorial de Penfield. La incapacidad para reconocer el dedo que ha sido estimulado (autotopagnosia) puede estar causada por la disfunción en las áreas de asociación parieto-temporo-occipitales. *Ver Tabla 5.*

Tabla 5
Psicomotricidad

PSICOMOTRICIDAD	SI	No	MIEMBRO USADO	
			IZQ	DER
Tocar la nariz con el dedo (ojos cerrados)	*		*	
Estimulación de 2 dedos (ojos cerrados)				
*Derecha Medio Anular	*			*
*Izquierda Pulgar Anular				
Estimulación de 3 dedos (ojos cerrados)				
*Derecha Meñique Medio Pulgar	*			
*Izquierda Pulgar Medio Meñique <i>no identifica que dedos</i>				*
Derecha Índice Anular Pulgar <i>medio y toca todos los dedos</i>			*	
Saltar con los pies juntos				*
Tocar con el pulgar todos los dedos		*		*

Saltar con los pies juntos, no lo logró habiendo un desequilibrio, lentitud y descordinación, hay un fallo de la organización de secuencias motoras, la corteza premotora del lóbulo frontal organiza la secuencias de los movimientos, los cuales son necesarios para que las áreas motoras primarias ejecuten los movimientos.

Tocar con el pulgar todos los dedos; esta es una prueba que mide la capacidad de disociar los movimientos ligada a un adecuado desarrollo de la motricidad fina, lo cual los ganglios baseles, el cerebelo y la corteza motora tienen que actuar conjuntamente para poder realizarse esta prueba.

Estructuración Espacial; presentó dificultad en seguir instrucciones, aunque se le ejemplifico varias veces, ubicación espacial afectada, esta se relaciona con las áreas asociativas de la corteza pario-temporo-occipital, encargadas de la representacion espacial sobre el homunculo sensorial de Penfield en la corteza parietal; el desconocimiento de la orientacion espacial se realciona con trastornos en estas áreas de asociación. *ver figura 8*



Figura 8. Estructuración espacial.

Viso percepción: agarre de lapiz: maduro tomando el lápiz entre los dedos pulgar e indice y lo descansa sobre el dedo medio.

Realiza las figura presentando perseveración, duplicando el estimulo presentado, así como distorsión, cierre y tamaño.

La funcion visoperceptiva esta mediatizada tanto en las áreas visuales secundarias y asociativas del lobulo occipital, como por la funcion mnémica mediatizada por las áreas profundas de la corteza temporal, interviniendo también la corteza frontal y otros centros de decisión motora del encéfalo. al presentar puntuacion baja en esta escala se presenta una inmadurez en dichas áreas. *Ver figura 9*

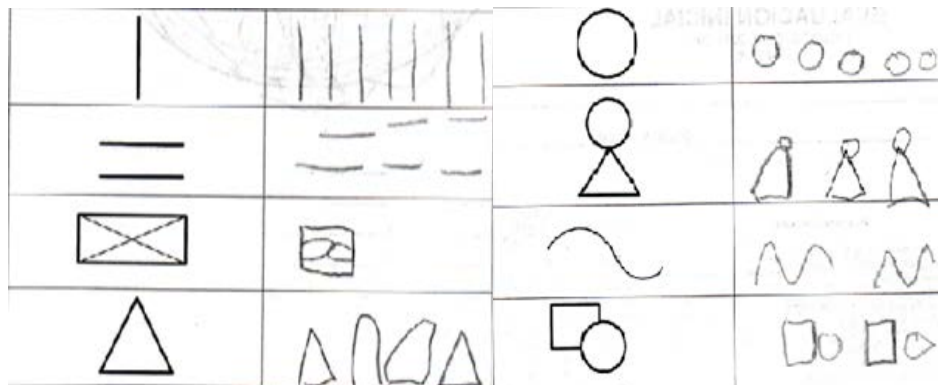


Figura 9. Viso percepción.

Imágenes sobrepuestas; hay discriminación visual, no consolidado el concepto de cada nombre de las frutas, más sin embargo relaciona tres de ellas, las uvas (llamandolas fresas), mango (la pera), e identificando la piña. Ver figura 10

Biblioteca UP Aguascalientes

Figura 10. Imágenes sobrepuestas.

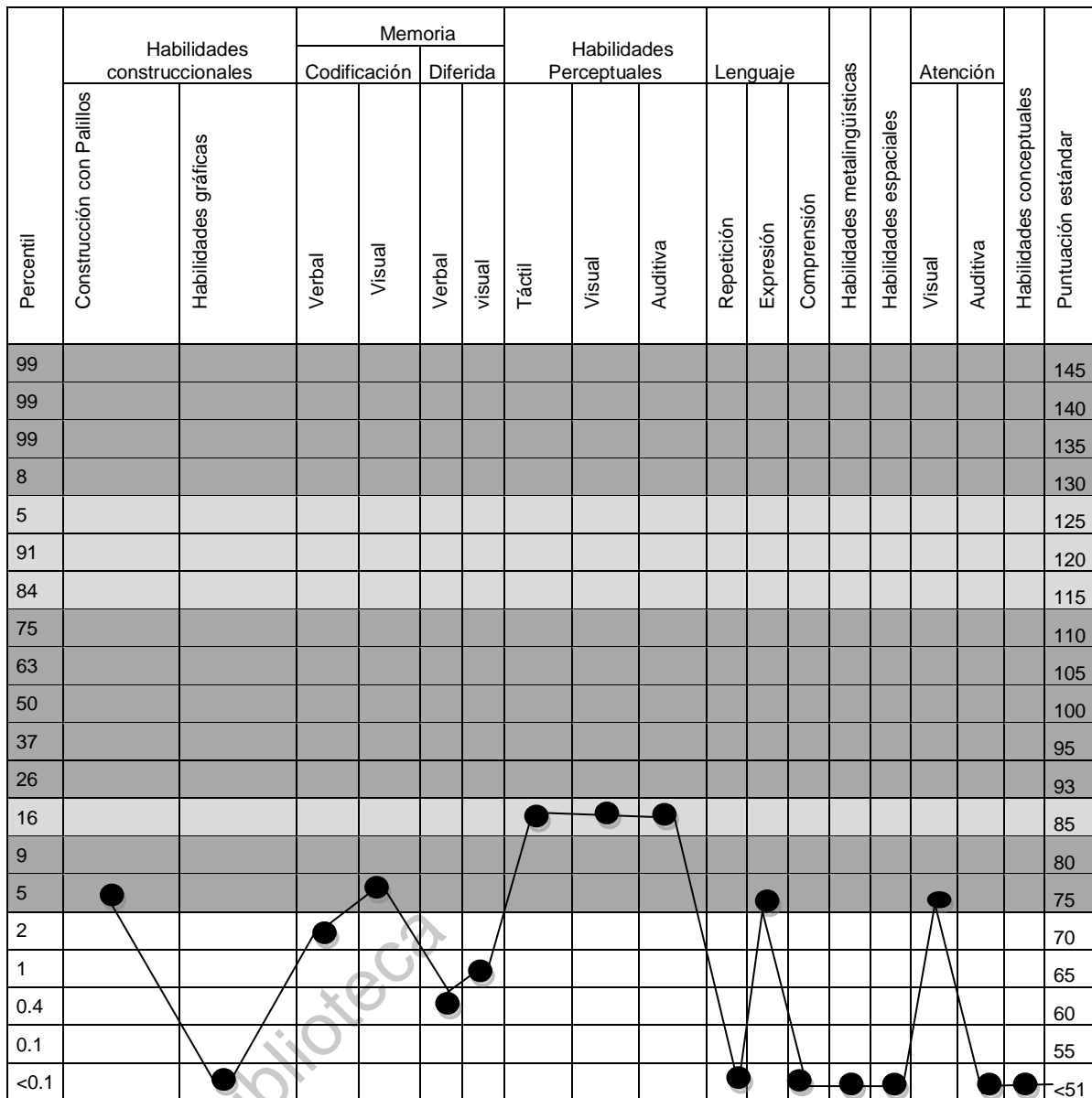


Figura 11 Funciones cognitivas (ENI libreta de puntajes p. 35)

Memoria, se evaluó la memoria inmediata recuperando 7 elementos de 10, habiendo una perseveración (casa), la memoria inmediata se relaciona con distintas estructuras tales como el hipocampo, la corteza parietal y la amígdala, teniendo relación con el hemisferio derecho .

Al aplicar la evaluación neuropsicológica (ENI), se obtuvieron puntuaciones bajas en las habilidades cognitivas, resaltando aún más las habilidades gráficas, memoria verbal diferida, lenguaje repetitivo, lenguaje comprensivo, habilidades metalingüísticas, habilidades espaciales, atención auditiva, y habilidades conceptuales. Resaltando más dificultad en la atención auditiva y memoria visual. *Ver figura 11*

Atención: esta escala se relaciona con las estructuras que intervienen en el proceso atencional, especialmente la formación reticular y la corteza prefrontal, el dominante en el control atencional es el hemisferio derecho.

La atención de la menor es dispersa, se tuvo que estar mediando y repitiendo el cuestionamiento para ser respondido. No hay seguimiento de instrucciones; estas deben ser claras y precisas, repitiéndose en varias ocasiones. *Ver figura 11*

Sus fortalezas: buen grado de disposición e interés al trabajo, plática de su entorno muy cercano (familia, escuela), es manejable y obediente, respeta la normatividad, expresa de manera sencilla estados emocionales. (agrado-desagrado).

Debilidades: presenta inhabilidades muy significativas, en su Potencial Cognitivo, como en su razonamiento lógico, numérico y analógico, en su memoria auditiva a corto y largo plazo, en la formación y expresión de palabras, en el conocimiento de palabras, comprensión verbal, en el análisis y síntesis de Estímulos visuales, en la clasificación, observación y comparación, nociones de tiempo- espacio, la percepción, organización visual, periodos de atención y concentración con forma impulsiva de trabajo. *ver figura 11*

Escritura copia letras con la mano derecha, habiendo errores secuenciales con dificultad en la coordinación ojo-mano y percepción, no hay organización en su escritura, sin segmentar las palabras, tamaño de letra homogénea, afectados sus ejecuciones viso espaciales, sin movimientos finos u pasos fluentes de un elemento a otro. Hay debilidad en la retención visual y en el análisis perceptivo global y específico, presenta dificultad en las acciones que requieren del análisis perceptivo global, específicamente de las acciones en el nivel gráfico, perceptivo y del lenguaje escrito. Así como la ejecución de tareas orales. Las áreas asociadas a estos elementos son las zonas corticales posteriores (temporales, occipitales y posteriores) de ambos hemisferios. *Ver figura 12 y 13*

No hay análisis fonológico, con debilidad en retención audio-verbal, oído fonemático e integración cinestésica, con pobreza de vocabulario, imprecisión en la percepción en los rasgos auditivos del idioma; así como en la ejecución de las acciones verbales (orales y escritas). La estructura cerebral implicada las zonas corticales posteriores (temporales y parietales)

A nivel de escritura la menor se encuentra ubicada en un nivel pre silábico repertorio constante con cambio de orden, representando las palabras con las mismas letras, números y en distinto orden.

<p>El carro rojo se paso el semaforo, va a toda velocidad</p>	<p>COPIADO</p> <p><u>E I D I A O I E A O 5 0 1 6 1 0 1 n</u></p>																				
	<table border="0"> <tr> <td>OSO</td> <td>mesa</td> <td>sopa</td> <td>mamá</td> </tr> <tr> <td>DICTADO <u>7 1 0 1 0</u></td> <td><u>1 5 1 0</u></td> <td><u>E 5 1</u></td> <td><u>1 5 A</u></td> </tr> <tr> <td><u>1 2 1 0 1 E 1 5</u></td> <td><u>2 1 0 E</u></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>El oso es café.</td> <td>La mesa es azul</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ESPONTANEO <u>2 1 5 1 2 1 5</u></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	OSO	mesa	sopa	mamá	DICTADO <u>7 1 0 1 0</u>	<u>1 5 1 0</u>	<u>E 5 1</u>	<u>1 5 A</u>	<u>1 2 1 0 1 E 1 5</u>	<u>2 1 0 E</u>			El oso es café.	La mesa es azul			ESPONTANEO <u>2 1 5 1 2 1 5</u>			
OSO	mesa	sopa	mamá																		
DICTADO <u>7 1 0 1 0</u>	<u>1 5 1 0</u>	<u>E 5 1</u>	<u>1 5 A</u>																		
<u>1 2 1 0 1 E 1 5</u>	<u>2 1 0 E</u>																				
El oso es café.	La mesa es azul																				
ESPONTANEO <u>2 1 5 1 2 1 5</u>																					
	<p>Fui a la feria de San Marcos</p>																				

Se encuentra ubicada en un nivel presilábico, repertorio constante con cambio de orden, representando la palabra con las mismas letras y numero y en disitinto orden.

Figura 12. Escritura

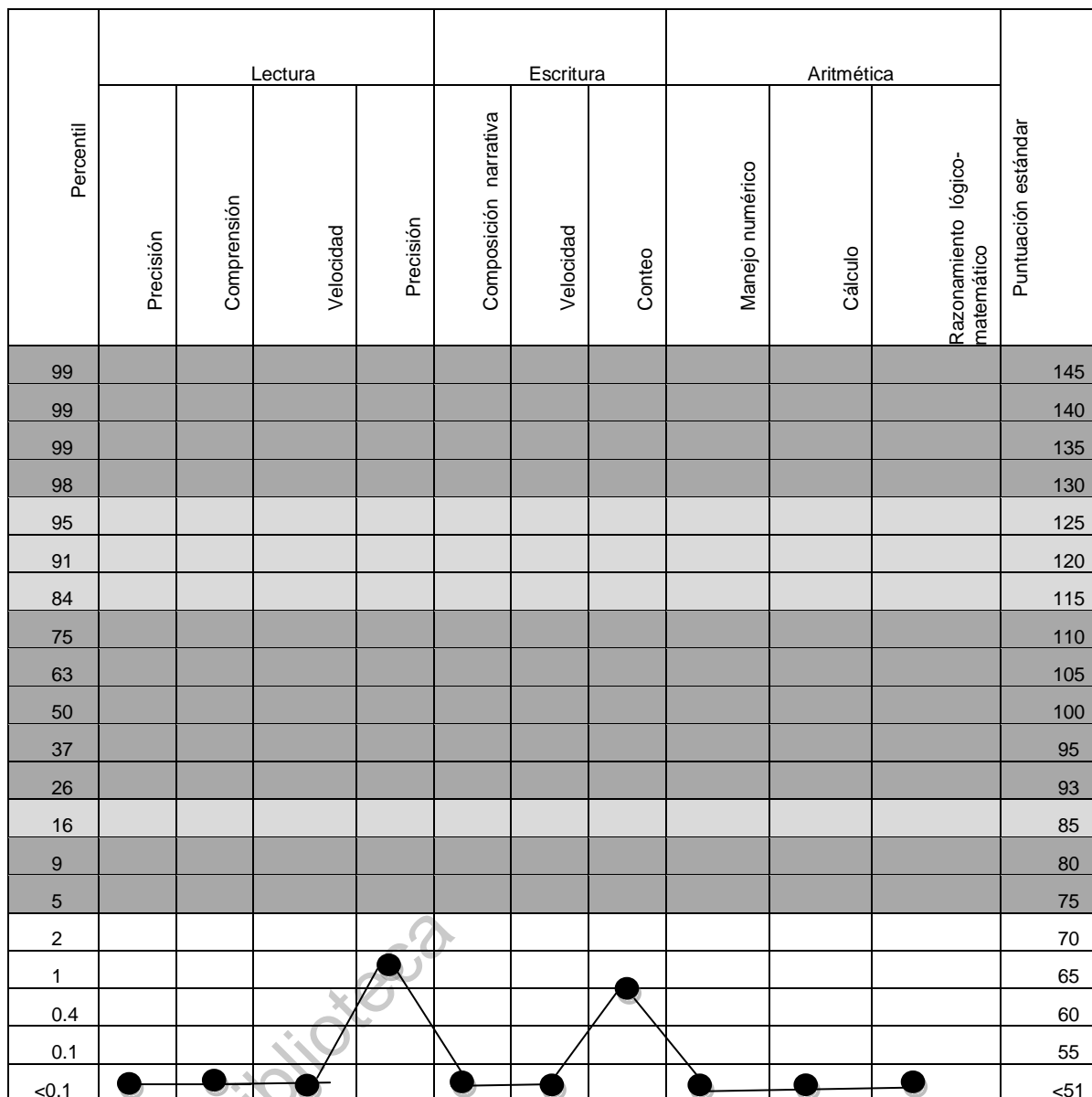


Figura 13 Habilidades de rendimiento escolar (ENI, Libreta de puntajes p. 37)

Las habilidades de rendimiento escolar lectura, escritura y aritmética son habilidades que se reflejan con gran área de oportunidad, presentando puntajes de cero punto uno, se dará prioridad al trabajo de la lectura y escritura, realizando una propuesta de intervención para trabajar dichas habilidades. Ver figura 13.

Lenguaje: su desarrollo de lenguaje acuerdo a su edad cronológica se encuentra con un desfase, encontrándose en la etapa 3 de estructuración del lenguaje (2-7 años) en la sub etapa de la edad preescolar (3-5 años) con algunas inconsistencias, respondiendo el ¿dónde? ¿Por qué?, ¿Para qué?, después de hacerle las preguntas varias veces y con lenguaje claro y sencillo, oraciones cortas y concretas.

De acuerdo a su edad cronológica debería ubicarse concluyendo la sub etapa de la integración de la articulación (5-7 años), en la que evoluciona la noción corporal, espacial y temporal, comprendiendo términos abstractos, identificando semejanzas y diferencias, articulando todos los fonemas con lenguaje socializado.

Las funciones del lenguaje están afectadas sin haber una función conativa en la que el hablante pretende que el oyente actúe en conformidad con lo solicitado, a través de órdenes, ruegos, preguntas, así como la fática, el lenguaje no es expresivo, habiendo función referencial denominando objetos aunque aún no acorde a su edad. *ver tabla 6*

Tabla 6

Lenguaje	
Fortalezas	Debilidades
<p>Se comunica a través del lenguaje oral, Aparato fono articulador físicamente completo.</p> <p>Audición adecuada.</p> <p>Describe un objeto con una palabra sencilla.</p> <p>Identifica algunas correspondencias semánticas (animales, frutas, etc).</p> <p>Se esfuerza por seguir una conversación marcada.</p> <p>Expresa algunas frases de cortesía. Interactúa con sus pares, presenta iniciativa para iniciar una conversación.</p>	<p>Dificultad articulatoria en los fonemas /r/, /l/, silabas trabadas.</p> <p>Poca fuerza y movilidad lingual.</p> <p>No expresa datos relevantes sobre información personal.</p> <p>Requiere cuestionamientos, para lograr estructurar y expresa una idea sencilla. No identifica elementos de la ubicación temporal ni ubicación espacial.</p> <p>No logra seguir una consigna de forma completa.</p> <p>Vocabulario es reducido (con poco conocimiento del mundo).</p> <p>Desvía la conversación principal con expresiones descontextualizadas. Descripciones lineales y sin elementos sintácticos.</p> <p>No organiza secuencias de hechos.</p> <p>No elabora preguntas, ante cuestionamientos diversos, constantemente tiende decir “no sabo”, No existe el adecuado uso e identificación de los tiempos verbales.</p> <p>No identifica su nombre y vocales de forma visual.</p> <p>Existen inconsistencias para la identificación de género, singular y plural.</p> <p>Ubica las partes de su cuerpo de manera imprecisa y con mediación.</p> <p>Con dificultad en la programación y control con imposibilidad de realizar una tarea de acuerdo al objetivo (instrucción o regla) establecido, teniendo que repetir en varias ocasiones las consignas.</p>

Afectada su intención para pronunciar en la regulación voluntaria de la acción, (Lóbulos frontales), su percepción auditiva del estímulo verbal, percepción auditivo (fonemático), así como la memoria audio-verbal a corto plazo (temporal amplia, occipital).

4.2.2. Conclusión Diagnostica

Se obtuvieron las áreas de oportunidad a trabajar con la menor, la lateralidad aun no está consolidada, presentando dificultad en seguir instrucciones, en viso percepción presenta perseveración, duplicando los elementos presentados, falta de conceptualización en campos semánticos (Frutas), memoria a corto plazo, atención dispersa, poco razonamiento lógico, dificultad en coordinación ojo-mano y percepción, debilidad en la retención visual y audio verbal. Ubicada en un nivel de escritura pres silábico repertorio constante con cambio de orden, representando las palabras con las mismas letras y números en distinto orden.

Parte III Diseño de una intervención

Capitulo 5. Propuesta de intervención

Como se ha ido mencionando anteriormente la lectura y la escritura es un proceso importante en la vida de los seres humanos que favorece un mejor desempeño e inclusión en la sociedad , por tal motivo se intervendrá con la potenciación de los canales sensoriales (restos auditivos, canal táctil, visual), que son elementales para la adquisición de dicho proceso .

Es importante se le brinde atención individual, Subgrupal y grupal, con la finalidad de fortalecer las habilidades, que le permitan realizar una mejor observación, comparación de características de naturaleza concreta y establezca una relación, además la organización y planeación de estrategias más favorables de análisis y resolución de tareas, discriminación de detalles, que impliquen aspectos visuales, y por otra parte la optimización de los periodos de atención y concentración, por medio de los materiales vistosos y concretos que manipule y permita construir nuevos aprendizajes, con pautas verbales cortas y sencillas y ejemplificaciones, que permitan comprender el trabajo.

La atención Subgrupal es con la finalidad de fortalecer las habilidades de colaboración y cooperación con pares, control de impulso permitiendo organizar y planear estrategias mas favorables de análisis y resolución de tareas, discriminación de detalles, implicando aspectos visuales y autoregulación emocional.

Desarrollo de la capacidad de lectura labial. Para el aprendizaje de la lecto escritura se utilizaran materiales basados en dibujo y representativos de situaciones concretas de pictogramas. Se desarrollara su comprension lectora a través de preguntas, adivinanzas, clasificacion de palabras. Así mismo se apoyara con tareas de identificacion de faltantes y completar representaciones, discriminacion auditiva de diferentes sonidos (onomatopeyas), y fonemicos. Así también se trabajara con las nociones viso espaciales (arriba-abajo, dentro-fuera, etc). Acciones (verbos), secuencias.

5.1. Nombre

Las propuestas de intervención realizadas: el programa de intervencion para favorecel el proceso de adquisicion de la lectura y escritura, a través de las funciones ejecutivas y el Informe de Evaluación Psicopedagogico y Propuesta Curricular Adaptada; se basara en la intervencion para favorecer el proceso de adquisicion de la lectura y escritura de la menor, por tal motivo se le dara el nombre de :

“Programa de Intervención para favorecer el proceso de adquisición de la lectura y escritura a través del desarrollo de las funciones ejecutivas. En alumnos con Discapacidad Intelectual”.

5.2. Justificación

El Informe de Evaluación Psicopedagógica , presenta una gran importancia debido a que arroja los antecedentes pre, peri y post natales de los individuos a evaluar, factor importante para determinar si se presente alguna alteración en su desarrollo; así mismo arroja fortalezas y debilidades en las diferentes áreas del desarrollo como la intelectual cognitiva, área psicomotriz, área comunicativa, área psicosocial, área emocional afectiva y su funcionamiento independiente.

Así como la evaluación del estilo de aprendizaje y motivación para aprender como lo son las condiciones físico-ambientales, en donde se describe que es lo que le afecta al menor para trabajar y que posición en el aula le favorece más, la modalidad de trabajo en el que el alumno trabaja mejor (individual, en parejas, en equipo, con todo el grupo) los contenidos y actividades que muestra más interés, comodidad y seguridad, así como las actividades que le provocan reto interesante. El nivel de atención del alumno durante el día, cuánto tiempo puede centrarse en una actividad que le interesa, los estímulos ambientales que le distraen y las estrategias para la resolución de tareas, si el alumno es reflexivo o impulsivo en la realización de tareas, los recursos que utiliza para realizarlas, los tipos de errores que comete con más frecuencia.

Los estímulos que le resultan más positivos, la aprobación, reconocimiento en público o en privado, una palmada, darle responsabilidades en el salón.

Así mismo evalúa no solo al alumno sino también a los contextos que favorecen u obstaculizan su desarrollo, la idea central de este análisis debe ser que tanto el contexto favorece e impulsa al alumno en su desenvolvimiento, familiar, escolar y social.

En la Propuesta Curricular Adaptada se realizan las adecuaciones a los elementos del currículo los cuales son el eje del trabajo para el personal de educación especial y de escuela regular. Los aprendizajes esperados están referidos al saber, saber hacer, ser y estar.

Es por lo anterior la importancia de la elaboración del Informe de la Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular adaptada para favorecer el proceso de adquisición de la lecto- escritura.

5.3. Objetivo General

La propuesta de intervención da respuesta a la problemática de alumnos con Discapacidad Intelectual en las implicaciones que esta discapacidad tiene en el proceso de la lectura – escritura, trabajando y estimulando los aspectos neuropsicológicos, funciones cognitivas y ejecutivas de este proceso. Por tal motivo los objetivos generales y específicos son:

- Lograr que la alumna obtenga la adquisición de la lectura, para aplicarla en su vida diaria.
- Alcanzar la mejora en la escritura de la alumna, para la realización de textos.

Objetivos específicos

Entrenamiento visual

- Desarrollar la funcionalidad visual para mejorar la capacidad del alumno en el proceso de lecto escritura.

Memoria

- Mejorar el registro o codificación de la información a almacenar.
- Incremente la retención o el almacenamiento de la información.
- Evoque o recupere la información en forma más eficiente.

Atención

- Desarrollar la habilidad de responder continuamente a un estímulo específico
- Ejercitar el nivel de alerta, la concentración y la atención selectiva, mediante diferentes estímulos.
- Incrementar la capacidad de cambiar los focos de atención de un estímulo a otro.
- Aumentar la capacidad de atender más de una tarea al mismo tiempo.

Lenguaje

- Visualizar la producción de los fonemas de forma aislada o con palabras que lo contienen.
- Estructure adecuadamente una oración a partir de trabajar los elementos sintácticos que se desarrollan en los ejercicios.
- Logre una estructuración correcta, trabajando género, número, plural y singular, la utilización de los artículos y preposiciones.

5.4. Estrategias

La intervención se dará en las modalidades subgrupal e individual, con tres intervenciones a la semana de 50 min. Cada sesión, iniciando y alternando las actividades de entrenamiento visual, memoria, atención y lenguaje, continuando con los aprendizajes pedagógicos esperados escritos en la PCA; haciendo uso material concreto manipulable, imágenes diversas, situaciones de la vida diaria, a través de cuentos, historias, videos. Referentes de imágenes de palabras que inicien con la letra del nombre de la menor, Juegos fonéticos con palabras, etc.

5.5. Participantes

- DGSM (Alumna con Discapacidad Intelectual) 9 años estudiante de 3 grado de primaria.
- Abuela (Tutora de la menor) ama de casa, 69 años de edad.
- Maestro de Grupo 20 años de experiencia laboral, actualmente a cargo del grupo de 3 ero. Año
- Maestra de Comunicación, desempeñando la función en comunicación y lenguaje en los alumnos atendidos en el grupo de apoyo.
- Psicólogo trabajando las habilidades cognitivas.
- Maestra de Apoyo con 6 años de experiencia laboral, atendiendo a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, atendiendo actualmente a la alumna DGSM.

5.6. Metodología

Se llevará a cabo la propuesta curricular adaptada durante el ciclo escolar 2016-2017, en tres sesiones por semana, alternando actividades de entrenamiento visual, memoria, atención y lenguaje al inicio de la sesión, para continuar con los aprendizajes esperados escritos en la propuesta, haciendo uso de asociación y anticipación de imágenes, uso de juegos lúdicos (lotería, memorama, etc.) Pensamiento lógico. Repetición de frases. Planteamientos de situaciones. Asociación de ideas. Categoría/abstracción (Vocabulario), Absurdos, analogías, Ordenar letras y formar palabras, contrarios, razonamiento y rimas.

5.7. Diseño de la Propuesta

Se realizarán dos propuestas para trabajar el proceso de adquisición del aprendizaje de la lecto escritura; la primera será un programa de intervención para trabajar las funciones ejecutivas, implicadas en el dicho proceso de adquisición tales como la memoria, la atención, el lenguaje; así como actividades de entrenamiento visual. La segunda propuesta de intervención será el Informe de Evaluación Psicopedagógica y Propuesta Curricular Adaptada (IEP y PCA), especificando los aprendizajes pedagógicos esperados a trabajar para lograr este proceso de adquisición.

En el Informe de Evaluación Psicopedagógica, arroja la historia la historia general del alumno, en sus antecedentes pre, peri y pos natales; así como fortalezas y debilidades de las áreas del desarrollo, las cuales son:

Área intelectual cognitiva, en donde se describe la creatividad para resolver problemas curriculares y/o de la vida, las asignaturas o campos formativos que tiene mayores dificultades, las habilidades cognitivas esenciales para los aprendizajes de esas asignaturas, el nivel de desarrollo (atención, memoria, procesamiento de la información, clasificación, seriación, etc.)

Área psicomotriz, se menciona el nivel de desarrollo se encuentra su control postural, equilibrio, ritmo, coordinación fina (facilidad para los trazos del dibujo y la escritura) y gruesa (marcha, carrera, salto, etc.). Si presenta torpeza motora significativa, si se asocia con falta de atención o pobre control de impulsos cognitivos o sociales, si las deficiencias motoras le dificultan los aprendizajes de algunas asignaturas y/u obstaculizan actividades cotidianas como el juego o la vida independiente.

Área comunicativa se hace mención de la manera que se comunica: lenguaje oral, lenguaje manual, sistema Braille, gestos, las habilidades comunicativas más y menos desarrolladas, Cuál es su competencia en los distintos niveles: Fonológico: ¿Tiene problemas para pronunciar algunos fonemas? Semántico: ¿Comprende o no el significado de las palabras? Sintáctico: ¿Estructura adecuadamente el lenguaje? Pragmático: ¿Tiene vocabulario acorde a su edad, pobreza de vocabulario, tipo de conversación, toma y cede el turno adecuadamente, su conversación es coherente?

Área psicosocial, se menciona como resuelve los conflictos con los compañeros y maestros, las habilidades que muestra para relacionarse con los demás en la familia y la escuela de qué manera trabaja mejor, con quien se relaciona más, si comprende y respeta normas.

Área emocional afectiva hace mención de cómo se expresa de sí mismo, el cómo se expresa de los demás, como expresa sus sentimientos, muestra empatía como los demás compañeros.

Funcionamiento independiente, las habilidades que ha desarrollado en el auto cuidado: higiene, alimentación, vestido, si sabe evitar y prevenir riesgos en la casa, escuela y calle, tiene desplazamiento autónomo, conoce sus datos personales y los sabe utilizar en situaciones determinadas (nombre, dirección, teléfono, nombre de sus padres, etc.) si conceptualiza y utiliza el tiempo, los números y el dinero en situaciones cotidianas.

Así mismo evalúa el Estilo de aprendizaje y motivación para aprender. Los cuales son fundamentales para incorporar en la propuesta curricular adaptada los elementos motivacionales que harán más fácil a los alumnos el acceso al aprendizaje.

A la vez evalúa no solo al alumno sino también a los contextos que favorecen u obstaculizan su desarrollo, el contexto escuela regular, el contexto de educación especial, familia y sociedad.

La segunda parte es la Propuesta Curricular Adaptada, en donde se establecer los aprendizajes esperados a lograr durante el ciclo escolar, escribiendo la metodología y evaluación de estos, y los apoyos interdisciplinarios que las áreas (Comunicación, Psicología y Trabajo Social) trabajaran, para favorecer las áreas del desarrollo que favorecen el aprendizaje. *Anexo A y B*

5.8. Recursos

Se emplearan los planes y programas de niveles inferiores al grado que cursa la alumna, para establecer y adecuar los aprendizajes esperados a trabajar durante el ciclo escolar, así mismo se emplearan las fichas de colores para el apoyo de la adquisición de la lecto escritura, y los libros “Juguemos a Leer”, “El trompito”. Así también actividades que favorezcan la memoria, atención, lenguaje y el entrenamiento visual.

5.9. Evaluación

La evaluación se realizara con adecuaciones a la evaluación grupal, evaluando los aprendizajes esperados trabajados, así como guías de observación, trabajos realizados, participación en las actividades y mediación a la evaluación.

A través de la información obtenida en las evaluaciones realizadas, así como de los instrumentos realizados, se realizara un análisis profundo observando los avances deseados o retrocesos, realizando los ajustes pertinentes.

PARTE IV. Conclusiones, limitaciones y sugerencias

6.1. Conclusiones

A través del trabajo que se realizó, la indagación teórica realizada sobre la discapacidad intelectual, ¿Qué procesos influyen para la adquisición del proceso de lecto escritura? Se concluye.

Que el lenguaje es una herramienta fundamental que utilizan los individuos para comunicarse los unos con los otros, además el lenguaje constituye uno de los instrumentos más importantes para el niño y la niña para conocer el mundo que los rodea y establecer las primeras relaciones afectivas. Así pues el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es uno de los aprendizajes más importantes que deben iniciarse en la educación infantil.

La escritura es un instrumento que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento. Constituye un proceso complejo en el que aparecen implicadas competencias de diferente índole, que permiten al sujeto elaborar un plan de acción en relación con un solo propósito comunicativo, y regular su realización mediante reglas y estrategias comunicativas.

El niño (a) con discapacidad intelectual presenta gran dificultad en adquirir dicho proceso debido a que las funciones ejecutivas que favorecen este proceso están afectadas.

Para la adquisición de la lecto escritura es fundamental el trabajo de las funciones ejecutivas.

La inclusión de los niños (as) en el aula regular es importante para su aprendizaje, los niños aprenden de sus iguales a través de la imitación, factor elemental para su aprendizaje.

Las adecuaciones curriculares adaptadas, deben ser realizadas tomando en cuenta todos aquellos aprendizajes esperados que el alumno (a) requiere, estos aprendizajes esperados deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno (a).

El trabajo colaborativo entre escuela- familia; y a la vez Maestro de grupo y docentes de educación especial, es de gran importancia para lograr los aprendizajes esperados en el alumno (a).

El realizar una adecuada propuesta intervención dando respuesta a las necesidades del alumno (a); así como una intervención sistemática, se lograra resultados favorables en el alumno (a).

6.2. Limitaciones

Durante el transcurso de la información teórica se presentaron dificultades al indagar sobre la población actual atendida en México en los servicios de educación especial, no se tiene una cifra precisa actual de dicha población. En el estado de Aguascalientes se obtuvo dicha información a través del Instituto de Educación, donde solo se adquirió cifras de los alumnos reportados al inicio del ciclo escolar 2016-2017 que es la población que atiende Educación Especial, cabe hacer mención que aún faltan las cifras de los niños que presentan discapacidad intelectual y no son atendidos por educación especial, debido que su escuela no cuenta con el servicio de apoyo o bien son niños no escolarizados.

Otra de las limitaciones presentadas durante la investigación fue la falta de información relacionada específicamente a los alumnos con Discapacidad Intelectual desde el área de la neuropsicología.

Al llevar a cabo las evaluaciones neuropsicológicas, de aprendizaje así como otros instrumentos de evaluación, se presento otra de las limitaciones, al no encontrar a la menor para llevarlas a cabo, algunas veces a causa de problemas de salud, actividades extraescolares o bien inasistencias sin conocer el motivo.

6.3. Sugerencias

Se propone continuar con la búsqueda profunda de información sobre la neuropsicología y la discapacidad intelectual, como es que influyen las funciones ejecutivas para la adquisición de procesos complejos como lo es la lecto escritura.

Las actividades propuestas para trabajar el proceso de lecto escritura, se realicen en el ámbito educativo, de ser posible en conjunto con el resto de los compañeros de grupo, para favorecer la inclusión educativa.

Llevar a cabo un trabajo en conjunto con Maestro de grupo, si la escuela donde esté integrado (a) el menor cuenta con servicio de apoyo, llevar un trabajo interdisciplinario favoreciendo el aprendizaje del alumno (a).

Realizar un plan de trabajo específico para el alumno (a) que dé respuesta a las necesidades educativas especiales que presenta, en conjunto con Equipo de apoyo, Maestro regular, involucrando en las actividades a los padres de familia y/o tutor.

Se involucre en el proceso de atención del alumno (a) a los padres de familia, debido a que son un pilar importante en el desarrollo del (la) menor.

Continuar con la búsqueda de estrategias y actividades que favorezcan el proceso de adquisición de la lectura y escritura así como las funciones ejecutivas en los alumnos con discapacidad intelectual.

Referencias bibliográfica

1. Agustina Palacios y Javier Romañach, (2006), *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Mexico: Diversitas AIES.
2. AAMR, A.A. (2002). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. México: Décima Edición. Psicología Alianza Editorial.
3. Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
4. Burgess, P. W. (1997). *Theory and methodology in executive functions research*. En P. Rabbit (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (pp. 81- 111). Londres: Psychology Press.
5. Delors, J. (1996.): *“Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
6. *Estrategias de Atención para las Diferentes Discapacidades*. Angélica Leticia Cardona Echaury, Lourdes Margarita Arambula Godoy y Gabriela María Vallarta Santos. p.p.15-16.

7. IEA. (2016) Las cifras de la educación fin de ciclo escolar 2014-2015 / inicio de ciclo escolar 2015-2016. Pag.50
8. INEGI. (2010). *CENSO 2010 alumnos atendidos en educación especial en México*. INEGI
9. Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
10. Fredik, E., Macoveanu, J., Olesen, P., Tegner, J. y Klingberg, T. (2007). *Stronger synaptic connectivity as a mechanism behind development of working memory related brain activity during childhood*. Journal of Cognitive Neuroscience. 19, 750-760.
11. Fuentes, M. L. (30 de noviembre de 2015). *Excélsior*. Recuperado el 20 de agosto de 2016, de *Excélsior*: <http://www.excelsior.com.mx/opinion/mario-luis-fuentes/2015/11/30/1060394>
12. Galicia Cordero, M. T. y López Priego, M. M. (2001-2002). *Cursos estatales de actualización: Los procesos de adquisición de conocimientos en la lengua escrita y la matemática y su articulación en los programas de preescolar y primaria*. México: SEP.

13. Gazzaniga, M.S., Ivary, R.B., y Mangun, G.R. (2002) *Cognitive neuroscience: the biology of the mind* (2nd ed.). New York: W.W. Norton y Company.
14. Goldberg, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York: Oxford University Press.
15. Gómez P, M., Villarreal, M. B., González, L. V., López Araiza, M. L. y Jarillo, R.. (2000 p. 135-170). El proceso de adquisición del sistema de escritura. En: La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. México. Mexico: SEP.
16. Gottfredson Lindas. (1997) *Of What Value Is Intelligence*. School of Education, University of Delaware, Newark, DE USA.
17. Glen Guy. . (1991). La atención basada en la Comunidad. ¿Desinstitucionalización o transtitucionalización? . En Conferencia Española de Organizaciones a favor de las personas con retraso mental. (pp .46-51). Madrid,. Siglo Cero 133.
18. Hernández, Guadalupe. (2002). *Saberes y quehaceres de los Maestros de Apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y la escuela inclusiva..* Aguascalientes: IEA.

19. Hooper, S.R., Swarthz, C., Wakely, M.B., de Kruif, R.E.L., y Montgomery, J. W. (2002) *Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. Journal of Learning Disabilities.* p. 35, 57-68.
20. Hutchinson M.K. y Sandall, S.R. (1995). *Congenital TORCH infectios in infants and young children: Neuro develop mental sequelae and implications for intervencion.* Topic in Early childhood special Education, 15, 65-82
21. Kauffman, J., M. y Payne, J.,S. . (1975). *Mental Retardation and personal perspectives.* E.U.A: Ed. Charles E. Merrill Publishing Co. p. 3-19
- 22 Kirk S.A., McCarthy J.J. y Kirk W.D.(1961). *TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS.* (ITPA) Board of Trustees of the University of Illinois Press. Urbana, Illinois.
23. Korsakova N.K., Mikadze Yu.V. y Balashova E.Yu. (1997) *Niños con problemas en el aprendizaje.* Diagnóstico neuropsicológico de las dificultades de aprendizaje en escolares menores. Moscú, Agencia Pedagógica de Rusia.
24. Ley General de la Educación (1993). *Articulos 39, 41.* México, D.F.
25. Lezak, M. D. (1995): *Neuropsychological Assessment.* Oxford : Oxford University Press (3ª Edición).

26. Little, R.E., Anderson, K.V. y Ervin, C.H., Worthington Roberts, B. (1989). *Maternal alcohol use during breast-feeding and infant mental and motor development at one year*. New England Journal of Medicine, 321, 425-430.
27. Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.-C., Anton, J.L., Roth, M., Nazarian, B. (2008) *Journal of Cognitive Neuroscience*. p. 20, 802-815.
28. Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and systems of supports*. Washington.
29. Luckasson Ruth. (2002). *Mental Retardation*. Definition, classification and systems of supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial
30. Luria, A. (1986). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York. Basic Book.
31. Madrid. Documentos y experiencia. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
32. Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual. p.p.13-20

33. Margaret Semrud-Clikeman, Phyllis Anne Teeter Ellison (2012) *Neuropsicología infantil. Evaluación e intervención en los trastornos neuroevolutivos*. 2da. Edición.
34. Martens, S.E., Rijken, M., Stoelhorst, G.M.S., Van Zweiten, P.H.T., Zwinderman, A.H., Wit, J.M.(2003). *Is hypotension a major risk factor for neurological morbidity at term age in very preterm infants?* Early Human Developmental, 75, 79-79.
35. Martín Lobo, M.P. (2003). *La lectura. Procesos Neuropsicológicos de aprendizaje, dificultades, programas de intervención y estudio de casos*. Barcelona: Lebón.
36. Mattson, S. N., Jernigan, T. L., Y Riley, E. P. (1994). Síndrome de alcoholismo fetal (SAF), efectos sobre órganos dependientes del desarrollo cresta neural. [Figura] recuperado de: *MRI and prenatal alcohol exposure*. Alcohol Health & Research World, 18(1), 49-52
- 37..Matute E., Roselli M., Ardila A. y Ostrosky F. (2004). *Evaluación Neuropsicológica Infantil*. ENI. Manual Moderno
- 378 Morton, S.M.B.(2006).Maternal nutrition and fetal growth and development. In P. Gluckman, Developmental origins of health and disease. p.p. 98-129. New York: Cambridge Univerty Press.

39. Muñoz., L. G. (2012). *saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la Discapacidad Intelectual y la escuela inclusiva*. Aguascalientes: IEA.
40. Nadine Lambert, K. N. (2002). *Escala de Conducta Adaptativa Escolar (ABS-S:2)*. adaptacion Mexico: pro-ed an internacional publisher.
41. Nasrallah, H. (1992). *The neuropsychiatry of schizophrenia*. Inc C. Yudofsky. The American psychiatric press textbook of neuropsychiatry. (Vol. 2, p.p. 621-638) Whashington, D.C. American Psychiatric Press.
42. Neuropediatría. (2016). *Parte del Sistema Nervioso Central*. [Figura]. Recuperado de <http://cuadrocomparativo.org/wp-content/uploads/2016/01/sistema-nervioso-central.jpg>
43. Neuropediatría. (2014). *Alteraciones Cerebrales en el Síndrome Down*. [Figura]. Recuperado de <https://neuropediatra.org/2014/03/21/el-cerebro-en-el-sindrome-de-down/>
- 44.. Organización Mundial de la Salud. OMS. (2008). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
45. Piaget, Jean. (1991) *Seis estudios de psicología*. Editorial Guadalupe,. Buenos aires.

46. Portellano J.A., Mateos R., Martínez A., Granados J. y Tapia A. (1999) *Cuestionario de Madurez Neuropsicologica Infantil (CUMANIN)*. TEA Ediciones S.A.
47. Puig De La Bellacasa, R. (1990). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. Madrid: Real Patronato de prevención y atención a personas con minusvalía.
48. Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP.
49. Roldán Eduardo. (2003-2004). *La competencia comunicativa y la expresión oral*. Documentos lingüísticos y literarios
50. Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2009). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial
51. Schalock, R. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con Discapacidad Intelectual*. Siglo cero. Revista Española de las personas con Discapacidad Intelectual 236: II p.p. 7-21

52. Secretaria de Educación Pública (1994). *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (usaer) en Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 4, México, SEP, Dirección de Educación Especial, 1994, p.p. 5-9
53. Secretaria de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México. SEP.
54. Secretaria de Educación Pública (2006) *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México. SEP.
55. Semurd-Clikeman, M. (2007) *Social competence in children*. New York: Springer.
56. Sevilla, R.E., (1989) *Memoria de datos históricos de la educación especial en México*. Escuela Normal de Especialización. Departamento de psicopedagogía. p.p 2-3.
- 57.. Schacter, D.L., Wagner, A.D., y Buckner, R.L. (1999) *Memory Systems of. The Oxford handbook of memory* (Vols. 627-643). New York: Oxford University Press.
58. Scheerenberger, R.C. (1987). *A history of mental retardation*. A quarter century of promise. Baltimore, MD: Paul H. Brookes

59. Shimamura, A.P. (2000) *The role of the prefrontal cortex in dynamic filtering*. *Psychobiology*, p.28, pp.207-218.
60. Sohlberg, M.M., Mateer C.A. (2001). *Cognitive Rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. New York Guilford Press.
61. Streiss Gurth, A., Bookstein, F.L. Barr, H.M. Sampson, P.D., O Malley K. (2004). *Risk factors for adverse life outcomes in fetal alcohol ayndrome and fetal alcohol effects*. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 25, 228-238.
62. Tecma Red S.L. (4 de diciembre de 2015). *esmartcity*. Recuperado el 3 de agosto de 2016, de esmartcity: <https://www.esmartcity.es/noticias/uika-una-app-para-personas-con-discapacidad-intelectual>
63. Valdespino Echaury Leticia. (2010) Dirección de Medios y Publicaciones *Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. CONAFE
64. Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (5), 5-24.
65. Verdugo, M.A. (2000). *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD)*. Programas conductuales alternativos. Salamanca: Amarú.

66. Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con Discapacidad Intelectual. *Siglo Cero: revista española de Discapacidad Intelectual*. 236:41, 7-21.
67. Verdugo Alonso, Miguel Ángel, Gutierrez Bermejo, Belén. (2009) *Discapacidad Intelectual*. Adaptación social y problemas de comportamiento. Ediciones pirámide. España.
68. Walker, S.P., Thame, M. Chang, S.M., Bennett, F., (2007). Association of growth in utero with cognitive function at age 6-8 year. *Early Human Development*, 83, 355-360.
69. Wolfendale, S. (1992). *Empowering parents and teacher*. Casell: London.

ANEXOS

Anexo A.

Programa de Intervención para favorecer el proceso de adquisición de la lectura y escritura a través de las funciones ejecutivas.

Objetivo general

- Lograr que la alumna obtenga la adquisición de la lectura, para aplicarla en su vida diaria.
- Alcanzar la mejora en la escritura de la alumna, para la realización de textos.

Objetivos específicos

Entrenamiento visual

- Desarrollar la funcionalidad visual para mejorar la capacidad del alumno en el proceso de lecto escritura.

Memoria

- Mejorar el registro o codificación de la información a almacenar.
- Incremente la retención o el almacenamiento de la información.
- Evoque o recupere la información en forma más eficiente.

Atención

- Desarrollar la habilidad de responder continuamente a un estímulo específico
- Ejercitar el nivel de alerta, la concentración y la atención selectiva, mediante diferentes estímulos.
- Incrementar la capacidad de cambiar los focos de atención de un estímulo a otro.
- Aumentar la capacidad de atender más de una tarea al mismo tiempo.

Lenguaje

- Visualizar la producción de los fonemas de forma aislada o con palabras que lo contienen.
- Estructure adecuadamente una oración a partir de trabajar los elementos sintácticos que se desarrollan en los ejercicios.
- Logre una estructuración correcta, trabajando género, número, plural y singular, la utilización de los artículos y preposiciones.

Biblioteca UP Aguascalientes

Entrenamiento visual	Memoria	Atención	Lenguaje
Actividades de:	Actividades de:	Actividades de:	Ejercicios gramaticales de:
<ul style="list-style-type: none"> *Buscar palabras *Buscar números *Puntear las letras “p, q, b y d “ *Movimientos del 8. *Movimientos en zig-zag *Pelota de tenis Motricidad ocular: *Seguimiento de una linterna. 	<p>Memoria sensorial:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vista Sonidos. Gusto Olfato Tacto 	<p>Atención Enfocada :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Direccionalidad 	<p>Verbos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Relaciones con el objeto directo. *Estructuración a partir de un verbo. *Configuración en la primera persona del singular. *Tiempos verbales pasado, presente y futuro.
	<p>Largo plazo:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Conceptos asociados a una palabra. *Semejanzas y diferencias. *Identificación de la figura y palabra que no corresponde a un grupo. 	<p>Atención sostenida:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Detección de vocales. *Rastreo de flechas. *Contar colores. *Rastreo visual. 	<p>Morfología:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Artículos determinados (él, la, los, las). *Artículos indeterminados (un, una, unos, unas.) *Pasar al plural *Concordancia singular o plural. *Morfemas facultativos. *Preposiciones. *Concordancia de género y número.

	<p>Memoria verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Formación de oraciones. *Reconocimiento de palabras. *Descripción de fotografías. *Comprensión lectora. 	<p>Atención selectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Detección de vocales intermedias. *Detección de palabras. *Diferencias perceptuales. *Detección de nombres de animales. *Sombra de figuras. *Categorías semánticas. *Orden alfabético. 	<p>Adjetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Elección de adjetivos. *Concordancia de los adjetivos (¿Cómo es?)
	<p>Memoria no verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> *Evocación de memoria espacial. *Orientación de líneas en un cuadrado. *Numeración de formas. *Visualización de caritas. 	<p>Atención alternada:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Respuesta diferenciada ante dos estímulos. *Marcar flechas. *Marcar números pequeños y grandes. *Discriminación visual. *Coordinación motora y discriminación visual. *Ordenamiento de letras. *Ordenamiento de sílabas. 	<p>Sustantivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Elección del sustantivo. <hr/> <p>Adverbios:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Elección de adverbios de tiempo. <hr/> <p>Estructura de oraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Patrón sintáctico. *Orden de palabras y tiempo verbales. *Oraciones subordinadas. *Orden de palabras. *Orden de preguntas.

		<p>Atención dividida:</p> <ul style="list-style-type: none">*Comprensión lectura, detección verbal y estimación del tiempo.*Comprensión de lectura, ejecución de laberinto.*Comprensión lectura, sombras de figuras.*Comprensión de lectura, palabras incompletas.*Orientación visual.	<p>Repetición de fonemas simples.</p> <ul style="list-style-type: none">*Actividades rítmicas y psicomotoras*Praxias bucofonatorias
--	--	---	---

Biblioteca UP Aguascalientes

SESIÓN: 1-3	DURACIÓN: 50 min. Por sesión	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno desarrolle la funcionalidad visual e incremente la retención o almacenamiento de la información para mejorar su capacidad en el proceso de lecto escritura.		
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción visual • Memoria sensorial. • Atención enfocada • Atención sostenida 	<p><i>Seguimiento de una linterna. Buscar palabra. Detección de vocales(vía intramodal auditiva). Direccionalidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un clima de confianza con el alumno, dialogando previamente sobre sucesos acontecidos. • Solicitar al menor que siga con los ojos la luz de una linterna, sin mover la cabeza. Los ojos deben moverse tan suavemente como lo haga la luz, la cual estará situada a unos 40cm de la cara. • Realizar desplazamientos verticales y horizontales. • Mostrar a la menor una lámina con manos en diferentes posiciones, • Solicitar que marque la mano que apunte hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha, hacia la izquierda, con diferente color. • Se mostrara en dos tarjetas las palabras “a”, “e” • Sobre una hoja impresa con un texto escrito, pedir que marque palabras que inicien con las vocales “a”, “e”. • Presentar un molde con arena, solicitar que la menor trace con su dedo índice las vocales presentadas. • Mostrar 4 imágenes de palabras que inicien con las vocales dos de la vocal “A” y dos de la vocal “E”, solicitar que trace la vocal correspondiente a cada imagen en el molde de arena. • Entregar a la menor una lámina impresa con las vocales. Leer a la niña las vocales que aparecen en la lámina, haciendo una pausa de un segundo entre ellas, cada vez que escuche la vocal “a” levante la mano derecha. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Leer nuevamente las vocales, levantando ahora la mano al escuchar la vocal “e”. • Posteriormente leer los dos primeros renglones, haciendo una pausa de un segundo entre ellos, mencionado previamente que, cuente las veces que escuche la letra “e”, realizarlo con las demás vocales aumentando poco a poco la cantidad de renglones leídos y la velocidad de lectura de acuerdo a la habilidad de la menor. • Solicitar a la menor que de lectura a la lámina de vocales, realizando una palmada cada vez que mencione la vocal “a”.
<p style="text-align: center;">MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linterna. • Tarjetas con las vocales “A”, “E”. • Molde con arena. • Tarjetas con imágenes de palabras que inicien con “A”, “E”. • Lamina de vocales. • Lamina impresa con manos en diferente posición. 	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizaran las mismas actividades en sesiones posteriores con el resto de las vocales, una vez que sean consolidadas.

SESION: 4 y 5	DURACIÓN: 50 min. Por sesión	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno desarrolle la funcionalidad visual y mejore el registro o codificación de la información a almacenar para mejorar su capacidad en el proceso de lecto escritura.		
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción visual. • Memoria semántica. • Atención sostenida • Atención selectiva 	<p><i>Movimiento del 8. Puntear las letras “p, q, b y d”, Rastreo de flechas. Semejanzas y diferencias entre conceptos, Diferencias perceptuales (vía visual)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar las tarjetas de las vocales, cuestionando el nombre de cada una. • Posteriormente, dibujar un numero 8 grande en horizontal y vertical en una hoja de papel y situarla a unos 40 cm. de los ojos. • Solicitar a la menor seguir las líneas con los ojos. • Proporcionar a la menor una hoja con un texto escrito y cuatro lápices de distintos colores. • Mostrarle a la menor tarjetas con las consonantes “p, q, b y d”. • Solicitar que puntee con el lápiz en el centro de todas las letras “p, q, b y d”. Cada letra con un color diferente. • Mostrar una lamina con flechas en diferentes posiciones. • Marcar con color azul las flechas que apuntan hacia arriba. • Solicitar a la menor que marque las flechas que apunten hacia abajo, posteriormente hacia la izquierda y derecha. Con colores diferentes. • Mostrar a la menor una lamina con palabras semejantes en sus conceptos, (automóvil, avión, barco, caballo). • Leerle las palabras de la lámina y mencionar algunos conceptos que sean semejantes a los que se presentan. • Preguntar ¿En que se parecen los conceptos y en que son diferentes? • Presentar a la menor, láminas con imágenes similares con algunas diferencias. • Solicitarle que encuentre las diferencias que existan entre los siguientes dibujos, encerrándolos con color azul. 	

MATERIALES	OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Lamina con el numero 8.• Tarjetas impresas con las consonantes “p,q, b y d”.• Lamina con palabras semejantes en conceptos.• Lamina con imágenes semejantes con diferencias.	<ul style="list-style-type: none">• Se realizaran las actividades en dos sesiones, aplicando dos actividades por sesiones, sesión 4 movimiento del 8 y semejanzas y diferencias entre conceptos, sesión 5 puntear las letras “p, q, b y d” y diferencias perceptuales.

Biblioteca UP Aguascalientes

SESION: 6	DURACIÓN: 50 min.	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno desarrolle la funcionalidad visual y mejore el registro o codificación de la información a almacenar para mejorar su capacidad en el proceso de lecto escritura.		
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Percepción visual. • Memoria semántica. • Atención sostenida. • Atención selectiva 	<p><i>Movimiento en zigzag. Buscar números. Rastreo visual. Identificación de la figura que no corresponda a un grupo, Detección de nombres de animales.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujar unas líneas en zig-zag en una hoja de papel y situarla a unos 40 cm. de los ojos. • Solicitar a la menor seguir las líneas con los ojos. • Proporcionar una hoja impresa con números y un lápiz rojo. Pedir que marque en la hoja un número determinado. • Presentar una lamina con los días de la semana , solicitar que trace líneas para unir en orden los días de la semana empezando con lunes. • Mostrar a la menor láminas con imágenes y mencionar; “Cuatro de las cinco figuras de cada renglón, forman un grupo, ¿de qué grupo se trata?, ahora identifica la figura que no corresponda con las demás, explica porque no corresponde a cada grupo.”} • Al terminar el ensayo, se solicita que mencione todos los objetos que excluyo de los grupos. • Mostrar una lamina con palabras. • Leer en voz alta solicitando a la menor que de una palmada cada vez que escuche el nombre de un animal. 	
MATERIALES	OBSERVACIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel con dibujo de zig, zag. • Lápiz rojo. • Hoja impresa con números. • Lamina con imágenes y palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de la sesión se aplica la actividad movimiento se zigzag. • Al final de la sesión se aplicara la actividad “buscar números”. 	

SESION: 7 Y 8		DURACIÓN: 50 min. Por sesión	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno mejore su registro de codificación de la información a almacenar y desarrolle la habilidad de responder continuamente a un estímulo, para favorecer el proceso de adquisición de la lecto escritura.			
FUNCIÓN A DESARROLLAR		SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Memoria verbal • Atención selectiva 		<p><i>Formación de oraciones. Descripción de fotografías. Comprensión lectora. Categorías semánticas. Orden alfabético</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar a la menor una lamina dando lectura a las palabras del primer renglón. • Solicitar que forme una oración con las palabras escuchadas. • Mostrar laminas con fotografías y solicitar que las observe. • Formular historias con las fotografías. • Ocultar la lamina con las fotografías y solicitar que describa todos los detalles que recuerde. • Al terminar la descripción mostrar nuevamente las fotografías para comprobar si recordó correctamente los detalles. • En sesiones posteriores realizar el mismo ejercicio con fotografías diferentes aumentando el lapso de tiempo entre la observación del dibujo y su descripción. • Leer a la menor la historia de las laminas presentadas. • Realizar diferentes cuestionamientos sobre la lectura leída • Posteriormente solicitar que elabore un titulo para la lectura presentada. • Mostrar una lamina con palabras de diferentes categorías semánticas • Solicitar que encuentre las palabras relacionadas, que pertenecen a un mismo grupo, ej. Camisa, pantalón, zapatos. • Mostrar otra lamina con diferentes palabras. • Solicitar que sean ordenadas alfabéticamente, en la columna de líneas. 	
MATERIALES		OBSERVACIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Laminas con palabras a formar oraciones y categorías semánticas • Fotografías diversas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar en la primera sesión las actividades formación de oraciones, descripción de fotografías y comprensión lectora. • Segunda sesión las actividades de categorías semánticas, orden alfabético, descripción de fotografías. 	

SESIÓN: 9	DURACIÓN: 50 min.	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno ejercite el nivel de alerta, la concentración y la atención selectiva, mediante diferentes estímulos.		
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Memoria no verbal. • Atención alternada. 	<p><i>Evocación de memoria espacial. Orientación de líneas de un cuadrado. Respuesta diferenciada ante dos estímulos. Marcar flechas. Marcar números pequeños y grandes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar tarjetas en pares. Colocarlas boca abajo. • Solicitar que levante dos tarjetas, tratando de encontrar los pares. • Realizar esta actividad con diferentes pares • Presentar una lamina con líneas en diferente posición. • Dialogar con la menor acerca de las actividades realizadas en su casa. • Solicitar a la menor en una hoja en aparte realice las líneas de la lámina presentada anteriormente. • Leer la lamina con vocales, mencionando a la menor que cada vez que escuche la vocal "a", debe dar un golpe suave sobre la mesa y cuando escuche la vocal "i" de dos golpes fuertes. • Mostrar una lamina con flechas en diferentes posiciones, solicitar que marque de color rojo las flechas que apunten hacia arriba y con verde las que apuntan hacia abajo. Se deben de alternar entre los colores rojo y verde, sin saltarse ninguna flecha. • Entregar a la alumna una lámina con números de grandes y pequeños. • Solicitar que encierre en un círculo todos los números grandes y en un cuadrado los números pequeños. • Posteriormente marque el numero 1 con color azul, el numero 2 con color rojo y después el numero 3 con color verde, sin importar el tamaño de los números. 	
MATERIALES	OBSERVACIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Memoramas • Láminas con líneas y de flechas en diferentes posiciones. • Lámina de vocales y números de tamaño diferentes. 		

SESIÓN: 10	DURACIÓN: 50 min. Por sesión	FECHA:
OBJETIVO: incrementar la capacidad de cambiar los focos de atención de un estímulo a otro para facilitar su adquisición del proceso de lecto escritura.		
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Memoria no verbal. • Atención alternada. 	<p><i>Numeración de formas. Visualización de caritas. Discriminación visual. Coordinación motora y discriminación visual. Ordenamiento de letras. Ordenamiento de sílabas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a la alumna una lámina con figuras, solicitando que observe la numeración que tiene las figuras. • Dialogar sobre cómo se ha sentido en la escuela, que actividades le gustan más. • Entregar una nueva lamina con las mismas formas de al anterior pero sin numeración. • Solicitar que ponga los números de corresponden a cada figura. • Mostrar una lamina con caritas. Entregar una nueva lámina solicitando que marque con una palomita encima de las caritas que vio en la lámina anterior. • Mostrar una lamina con dibujos modelo. Solicitando marque en cada fila los dibujos que sean distintos al modelo. • Al terminar cada fila, cantar la primera estrofa de la canción “pin pon” y continuar así con la segunda fila y segunda estrofa. La menor deberá mencionar la palabra en donde se detuvo la canción en cada fila. • Entregar a la menor una lamina con figuras, solicitando encuentre las figuras de la columna del lado izquierdo en las opciones del lado derecho. Al terminar dos filas, solicitar que ordene las escenas de la lámina entregada, de forma que cuente una historia con sentido. • Continuar con la lamina anterior hasta terminar, • Entregar una lámina con letras, solicitando sean ordenadas acordes al alfabeto, al terminar cada ejercicio, solicitar que escriba una palabra que contenga dos letras que ordena anteriormente. • Entregar nueva lámina con silabas, solicitando sean ordenadas en orden alfabético, al terminar cada ejercicio deberá escribir una palabra que incluya por lo menos una silaba. 	

MATERIALES	OBSERVACIONES
<ul style="list-style-type: none">• Laminas de figuras con numeración y sin numeración.• Laminas de caritas y modelos a seguir.• Laminas con letras y silabas.	

Biblioteca UP Aguascalientes

SESIÓN: 11 y 12	DURACIÓN: 50 min. Por sesión	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno aumente la capacidad de atender a mas de una tarea al mismo tiempo incrementando su nivel de atención y visualice la producción de fonemas de forma aislada o con las palabras que lo contienen para favorecer el proceso de la lecto escritura.		
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Atención dividida • Lenguaje 	<p><i>Comprensión de lectura, detección verbal y estimación de tiempo. Comprensión de lectura, ejecución de laberinto. Comprensión de lectura, sombras de figura, Comprensión de lectura, palabras incompletas. Orientación visual. Ejercicios gramaticales de verbos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar con la alumna como se ha sentido durante las sesiones de trabajo. • Iniciar comentando. Le voy a leer una historia, al final se harán unas preguntas, cada vez que escuchen la palabra “EL” coloque una tarjeta sobre la mesa. • Al terminar mencionaras el tiempo estimado que duro la lectura en segundos o minutos. • Al concluir la lectura solicitar que conteste las preguntas referentes a la historia. • Presentar una lamina que represente una acción y mencionar el verbo en infinitivo ej. “escribir” “una carta”. • Leer a la menor un párrafo de un texto, mencionar que al final se la realizaran unas preguntas, mientras se lee el texto deberá marcar el camino para encontrar la salida del laberinto. • Solicitar a la menor que complete el verbo adecuado. “yo.....el periódico”. • Leer a la menor un párrafo de un texto, solicitando que ponga atención al final de la lectura se le realizaran unas preguntas referentes a la lectura, mientras se lee el párrafo determine cuál es la sombra que le corresponde a cada animal. • Presentar tres laminas, solicitando que escriba los verbos en tiempo pasado, presente y futuro. • Leer un párrafo, solicitando que ponga atención al final se le realizaran unas preguntas, mientras se lee solicitar a la menor que complete las siguientes palabras. • Presentar una lamina con puntos, solicitar que una los puntos para formar triángulos y cuadrados, mencionando que un punto no puede ser parte de dos figuras al mismo tiempo. 	

	<ul style="list-style-type: none">• Mencionar mientras realiza la unión de puntos, todos los elementos que hay en una cocina, al final solicitar que cuente todos los elementos que se mencionaron.• Solicitar a la menor repita los fonemas que se le mencionaran.• Realizar ejercicios de lengua, labios y actividades rítmicas y psicomotoras.
<p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none">• Lecturas y lámina de preguntas referentes a las lecturas.• Tarjetas• Lámina con verbos.• Lamina con puntos• Ejercicios bucofonatorias.• Actividades rítmicas.	<p>OBSERVACIONES</p> <ul style="list-style-type: none">• Se realizara dos actividades de atención dividida y de lenguaje por cada sesión.• Comenzar la sesión con ejercicios bucofonatorias.• Concluir las sesiones con actividades rítmicas.

Biblioteca UP Aguascalientes

SESIÓN: 13	DURACIÓN: 50 min.	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno estructure adecuadamente una oración a partir de trabajar genero, numero, plural y singular, la utilización de los artículos y preposiciones.		
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje 	<p><i>Morfología. Adjetivos. Sustantivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar a la menor láminas de sustantivos y solicitar a la menor que elija un articulo determinado para cada sustantivo (él, la, los, las). • Continuar presentado láminas con artículos indeterminados (un, una, unos, unas). • Presentar palabras y solicitar a la menor que escriba el plural o singular de las palabras. • Mostrar lamina con morfemas facultativos, solicitar que complete la siguiente lista. • Solicitar a la menor complete el un texto con las preposiciones “a, al, en, con, de” • Leer a la menor una lista de adjetivos. Mencionar “describa a que se refieren los adjetivos que le voy a mencionar”. • Mostrar una lista de objetos, solicitando que mencione ¿Cómo es?. • Solicitar que observe una tabla con descripciones y solicitar que marque el sustantivo. • Solicitar a la menor repita los fonemas que se le mencionaran. • Realizar ejercicios de lengua, labios y actividades rítmicas y psicomotoras. 	
<ul style="list-style-type: none"> • laminas de sustantivos, verbos, artículos, morfemas facultativos. • Lista de adjetivos. • Texto con preposiciones. • Lista de objetos. • Tabal de descripciones. 	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la sesión con ejercicios de repetición de fonemas y praxias bucofonatorias. • Concluir la sesión con actividades rítmicas y /o psicomotoras. 	

SESIÓN: 14, 15, 16		DURACIÓN: 50 min. Por sesión	FECHA:
OBJETIVO: Que el alumno estructure adecuadamente una oración a partir de trabajar elementos sintácticos que se desarrollan en los ejercicios.			
FUNCIÓN A DESARROLLAR	SECUENCIA DE ACTIVIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje 	<p><i>Adverbios. Estructura de oraciones. Repetición de fonemas simples,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Leer a la alumna frases de acciones. Solicitar que escoja la palabra correcta acorde a la frase leída (antes, después). Entregar a la menor una lamina con oraciones sencillas, solicitar que acomode las oraciones en una hoja con encabezados (quien, verbo/acción, que). Mostrar una lamina con palabras en desorden, solicitar a la menor que ordene las palabras para formar una oración. Entregar una lámina con oraciones subordinadas, solicitando a la menor, seleccione una palabra del encabezado que concuerde entre la primera y segunda frase. (que, por que, para que, donde, cuando) Mostrar una lista de palabras, solicitar que ordene las palabras, para formar una oración que tenga sentido. Mencionar a la menor que entre las opciones ¿Cuándo?, ¿Quién?, ¿Dónde?, escoja la palabra correcta para elaborar preguntas (-----cura los enfermos? Solicitar a la menor repita los fonemas que se le mencionaran. Realizar ejercicios de lengua, labios y actividades rítmicas y psicomotoras. 		
<ul style="list-style-type: none"> Frases de acciones. Laminas de oraciones, palabras en desorden, oraciones subordinadas. Lista de palabras. Praxias bucofonatorias. Actividades rítmicas. 	<p style="text-align: center;">OBSERVACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar dos actividades por sesión. Las praxias bucofonatorias (ejercicios de lengua, labios) realizarlos al inicio de la sesión durante 5 min. Concluir las sesiones con ejercicios rítmicos y/o psicomotores. 		

Anexo B

**INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE AGUASCALIENTES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
ZONA ESCOLAR DE EDUCACIÓN ESPECIAL 12
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: USAER 30**



INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA

Ciclo Escolar: 2016-2017 Fecha de elaboración SEPTIEMBRE 2016

DATOS GENERALES DEL ALUMNO

Nombre del alumno(a) DGSM
 CURP: _____ Fecha de nacimiento: 07/NOV/07 Edad: 8 10/12
 Escuela: Ejercito Nacional Clave: _____ Grado y grupo: 3 "A"
 Centro de Desarrollo Educativo: MORELOS Zona Escolar de Educación Regular: _____
 Nombre del padre: JHS Edad: 32 años
 Ocupación: Albañil Escolaridad: Primaria
 Nombre de la madre: AGMR Edad: 28 años
 Ocupación: Empleada Escolaridad: Primaria

De acuerdo a las normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación, las NEE están asociadas a discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones. (Subraye la situación a la que están asociadas)

Autismo	AU	<u>Discapacidad intelectual</u>	<u>DI</u>	Baja visión	BV
Sordera	SO	Discapacidad Motriz	DMO	Problemas de comunicación	PCM
Hipoacusia	HIP	Discapacidad Múltiple	DM	Problemas de Conducta	PCD
Aptitudes sobresalientes	AS	Ceguera	CEG	Otros	

PRIMERA PARTE: INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

NOTA: No Es necesario llenar todos los apartados; según el tipo de NEE se decidirá cuales llenar.

- 1. HISTORIA DEL DESARROLLO GENERAL DEL ALUMNO:** Escriba solamente los datos **más relevantes y útiles** para comprender mejor la situación actual del alumno y que sirvan para identificar las fortalezas y debilidades y así determinar las necesidades educativas especiales.

Producto del tercer embarazo de nueve meses, parto natural; durante el embarazo presentaban conflictos de pareja debido al alcoholismo del padre, llegando a agresiones físicas, el parte fue atendido en el Hospital de la Mujer, la niña lloro al nacer, informándole que todo está bien , la niña sana, según reporta la abuela Paterna que tuvo una evolución del desarrollo normal sin datos significativos. (Información brindada por la abuela debido a que la madre no vive con ella, la abandono a los pocos meses de nacida).

2.- SITUACIÓN ACTUAL Para determinar las NEE de los alumnos es importante conocer su situación actual. Este conocimiento abarcará no solamente lo que el alumno sabe, sino también cómo moviliza sus saberes para desenvolverse en la vida cotidiana. Se evaluarán tanto sus habilidades personales como la relación que guarda con el contexto y los apoyos que recibe de él. En cada uno de los aspectos investigados se identificarán las fortalezas y debilidades que se traducirán después en adecuaciones curriculares.

- a)** Evaluación de las habilidades logradas en cada una de las áreas de desarrollo del alumno.

AREAS DE DESARROLLO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Área Intelectual/Cognitiva. ¿Cuáles son sus fortalezas en el área intelectual cognitiva? ¿Estas fortalezas las manifiesta en situación de evaluación individual o las utiliza en la convivencia y/o las actividades de la vida diaria? ¿Tiene creatividad para resolver problemas curriculares y/o de la vida? ¿En qué asignaturas o campos formativos tiene mayores dificultades? ¿Qué habilidades cognitivas son esenciales para los aprendizajes de esas asignaturas? ¿En qué nivel de desarrollo se encuentran esas habilidades cognitivas básicas? (atención, memoria, procesamiento de la información, clasificación, seriación, etc.) ¿Tiene habilidades cognitivas sobresalientes?</p>	<p>*Representa una palabra con las mismas letras y numero de letras en distinto orden. En cuanto a la recuperación de información de textos leídos por terceras personas hay poca retención de la información. Identifica los colores café, rosa, rojo, amarillo y naranja, relacionándolos con un objetos de característico, (verde) limón, (azul) color cielo.</p>	<p>Rinde acorde a un coeficiente intelectual total de extremadamente bajo (46 puntos), con inhabilidades en el razonamiento lógico, numérico y analógico en su memoria auditiva en corto plazo en la formación y expresión de palabras en el conocimiento de palabras, en la comprensión verbal, en el análisis y síntesis de estímulos, en la clasificación, observación, comparación, en</p>

AREAS DE DESARROLLO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
		<p>las nociones de tiempo y espacio con periodos cortos de atención y con una forma de trabajo impulsiva.</p> <p>Muestra dificultad para acceder a los aprendizajes de Matemáticas y Español, requiriendo de materiales concretos.</p> <p>No se muestra interesada por las actividades presentadas debido a que éstas están lejanas a sus posibilidades.</p> <p>Sigue instrucciones de una a una.</p> <p>No manifiestan el desarrollo de habilidades motrices y finas acorde a su edad.</p> <p>No distingue entre realidad y fantasía</p>
<p>Area psicomotriz.</p> <p>¿En qué nivel de desarrollo se encuentra su control postural, equilibrio, ritmo, coordinación fina (facilidad para los trazos del dibujo y la escritura) y gruesa (marcha, carrera, salto, etc.)? ¿En qué grado ha construido la corporeidad? ¿Tiene habilidades sobresalientes en al área motriz? ¿En qué campos las manifiesta (deportes, danza)? Si tiene torpeza motora significativa ¿se asocia con falta de atención o pobre control de impulsos cognitivos o sociales? ¿Las deficiencias motoras dificultan los aprendizajes de algunas asignaturas? ¿Obstaculizan</p>	<p>Puede desplazarse autónomamente dentro del contexto de la escuela sin ninguna dificultad.</p>	<p>Hay dificultad para el control de impulso.</p> <p>Inhabilidad en llevar secuencia, ritmos.</p> <p>Problema en la lateralidad.</p>

AREAS DE DESARROLLO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>actividades cotidianas como el juego o la vida independiente?</p>		
<p>Área comunicativa: ¿De qué manera se comunica: lenguaje oral, lenguaje manual, sistema Braille, gestos, iconográficos? ¿Cuáles son sus habilidades comunicativas más y menos desarrolladas? ¿Su lenguaje es funcional en su contexto social? Cuál es su competencia en los distintos niveles: <u>Fonológico:</u> ¿Tiene problemas para pronunciar algunos fonemas? <u>Semántico:</u> ¿Comprende o no el significado de las palabras? <u>Sintáctico:</u> ¿Estructura adecuadamente el lenguaje? <u>Pragmático:</u> ¿Tiene vocabulario acorde a su edad, pobreza de vocabulario, tipo de conversación, toma y cede el turno adecuadamente, su conversación es coherente, su expresión es creativa, etc.? ¿Presenta talento lingüístico?</p>	<p>Se comunica a través de lenguaje oral. Su aparato fono regulador se observa físicamente completo. Mantiene la mirada con el interlocutor. Expresa algunas frases ritualizadas de cortesía. Para describir un objeto solo expresa una palabra sencilla. Interactúa con sus pares. Llega a elaborar algunos cuestionamientos simples aunque estos sean fuera del tema de conversación.</p>	<p>No tiene ubicación espacial. No logra seguir una consigna de forma completa, pues pierde información. No logra a mantener una conversación simple, debido a que constantemente hace comentarios fuera del tema. No tiene capacidad inventiva. Sus narraciones son irreales. Dificultad en la memoria secuencial auditiva Dificultad en la expresión verbal y motora. Dificultad para reconocer sus datos personales.</p>
<p>Área psicosocial. ¿Cómo resuelve los conflictos con los compañeros y maestros? ¿Qué habilidades muestra para relacionarse con los demás en la familia y la escuela? ¿Trabaja en equipo en forma colaborativa? ¿Con quién se relaciona más? ¿Se deja manipular o manipula a los demás? ¿Es sensible ante los problemas sociales? ¿Comprende y respeta normas? ¿En qué nivel de desarrollo moral y social se encuentra? ¿Presenta conductas desadaptadas como agresión física o verbal, robo, mentiras, etc.?</p>	<p>Tiende a socializarse con los niños. Convive y juega con ellos. Comprende y respeta las normas dentro del aula. Muestra interés en colaborar dentro y fuera de la clase.</p>	<p>Muestra dificultad para defenderse. Es fácil de manipular.</p>

AREAS DE DESARROLLO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Área emocional afectiva. ¿Qué expresa de sí mismo? (no puedo, soy muy trabajador, soy inteligente, soy inquieto, soy burro, soy peleonero). ¿Qué expresa de los demás? ¿Cómo expresa sus sentimientos? (berrinches, llanto, silencio, agresión física o verbal, autoagresión, aislamiento, etc.) ¿Se adapta a nuevas situaciones? ¿Muestra empatía ante los problemas de personas y animales? ¿Puede modular la expresión de sus emociones? ¿Tiene tolerancia ante las debilidades de los demás? ¿Presenta aptitudes sobresalientes en el área socioafectiva?</p>	<p>Se expresa con facilidad lo que le agrada y desagrada.</p>	<p>Es impulsiva. No piensa antes de actuar. Platicas que aborda son descontextualizadas al tema que se está abordando. Poco tolerante a la frustración. Egocéntrica.</p>
<p>Funcionamiento independiente.¿Qué habilidades ha desarrollado en el autocuidado: higiene, alimentación, vestido, etc.? ¿Sabe evitar y prevenir riesgos en la casa, escuela y calle? De acuerdo a su edad, ¿tiene desplazamiento autónomo? ¿Conoce sus datos personales y los sabe utilizar en situaciones determinadas? (nombre, dirección, teléfono, nombre de sus padres, etc) ¿Conceptualiza y utiliza el tiempo, los números y el dinero en situaciones cotidianas? ¿Tiene iniciativa para autoocuparse en su tiempo libre? Etc.</p>	<p>Come por si sola Tiene iniciativa de realizar la acción de compra. Se desplaza autónomo. En casa comienza a ir sola a la tienda.</p>	<p>No tiene cuidado al comer se ensucia. No sabe el valor monerico. La apoyan al vestirse. No conoce su dirección ni datos relevantes de información. No sabe prevenir ni evitar riesgos.</p>

Las fortalezas y debilidades identificadas en las áreas de desarrollo del alumno constituyen la base para realizar las adecuaciones curriculares en el apartado "Apoyos interdisciplinarios". (Pág. 10 y 11)

b) Evaluación del Estilo de aprendizaje y motivación para aprender. Evaluar los estilos de aprendizaje es fundamental para incorporar en la propuesta curricular adaptada los elementos motivacionales que harán más fácil a los alumnos el acceso al aprendizaje.

SITUACIÓN	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Condiciones físico-ambientales: ¿Le afecta o no el ruido para trabajar? ¿Qué ubicación en el aula le favorece más?		Su atención es dispersa. Está ubicada en las sillas de atrás del salón.
Agrupamientos de trabajo: ¿En qué forma trabaja mejor; en forma individual, en parejas, en equipo, con todo el grupo?	Se integra con compañeras. Respeta reglas.	Tiene dificultad para seguir instrucciones sencillas.
Contenidos y actividades: ¿En qué contenidos y tipo de actividades muestra más interés, comodidad y seguridad? ¿Qué tipo de actividades le provocan un reto interesante?		No muestra interés por algún contenido en particular.
Nivel de atención: ¿En qué momentos del día está más atento? ¿Cuánto tiempo puede centrarse en una actividad que le interesa? ¿Qué estímulos ambientales le distraen?	Centra su atención al estar mediándola constantemente.	Sus periodos de atención son dispersos al realizar una actividad se distrae, comenzando a dialogar susurrando temas fuera del contexto.
Estrategias para la resolución de tareas: ¿Es reflexivo o impulsivo en la realización de tareas? ¿Qué recursos utiliza para realizarlas? ¿Tipo de errores que comete con más frecuencia? ¿Usa diferentes estrategias de resolución o siempre son del mismo tipo?	Al nombrar los colores lo realiza con un referente del color (color cielo, color limón)	Es impulsiva a realizar las actividades.
Estímulos que le resultan más positivos: ¿Qué reforzadores externos lo motivan más: aprobación, reconocimiento en público o en privado, una palmada, darle responsabilidades en el salón? ¿Qué otro tipo de reforzadores lo estimulan?	Se motiva al estar reconociéndole sus trabajos realizados de manera verbal.	Requiere constante motivación para realizar alguna y/o concluir una actividad.

Las fortalezas y debilidades identificadas en los estilos de aprendizaje servirán entre otros elementos, para la elaboración de las “adecuaciones curriculares a la metodología” (Pág. 7 a 9)

- c) **Evaluación de los contextos del alumno.** La evaluación psicopedagógica para ser efectiva debe evaluar no solamente al alumno sino también a los contextos que favorecen u obstaculizan su desarrollo. La idea central de este análisis deberá ser: *qué tanto el contexto favorece e impulsa al alumno en su desenvolvimiento, familiar, escolar y social.*

CONTEXTO	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<p>Contexto escuela regular: ¿El maestro(a) pone actividades problematizadoras que hagan reflexionar? ¿Diversifica las actividades y la forma de organizar al grupo? ¿Diversifica y adecua los materiales? ¿Parte de la zona de desarrollo próximo del alumno? ¿Pone actividades complementarias cuando el alumno las requiere? ¿Enseña y evalúa en forma contextualizada? ¿Los compañeros del grupo lo aceptan y lo respetan?</p>	<p><i>Hay interés y comunicación por parte de la Mtra. de grupo.</i></p>	<p><i>EL grupo es numeroso por lo que no hay una atención individualizada para la menor.</i></p>
<p>Contexto escolar educación especial: ¿Qué elementos teórico metodológicos requiere el personal de educación especial para atender la situación del alumno? (Dominio del enfoque por competencias. Evaluación y enseñanza situada. Mediación eficaz. Metodologías problematizadoras. Conocimiento profundo de cada discapacidad o aptitudes sobresalientes, Técnicas de asesoría. Etc.)</p>	<p><i>*Buena comunicación. *Se conoce las NEE y dificultades que presentan los alumnos en atención.</i></p>	<p><i>*Organización del tiempo. *Dificultad en empatar los tiempos para la toma de acuerdos con el Maestro regular.</i></p>
<p>Contexto familiar: De los nueve temas transversales del programa, ¿hay uno o algunos que requieran trabajarse con la familia? ¿Qué hábitos y rutinas sigue dentro de la familia? ¿Qué actitudes y expectativas tienen los padres acerca de su hijo y hacia la escuela? ¿Qué pautas de educación se dan en la familia? ¿Qué apoyos le brindan? ¿Cuál es el rol que juega en la familia?</p>	<p><i>Expectativas de la abuela: que llegue a ser independiente y estudie. Espera que la escuela le brinde el apoyo necesario para que pueda salir adelante.</i></p>	<p><i>No se manejan hábitos ni rutinas dentro del hogar, por lo cual realiza las cosas cuando ella quiere. No se cuenta con el apoyo en la educación de la niña de las personas donde vive (abuelos y dos tíos)</i></p>
<p>Entorno social: ¿Con qué recursos cuenta la comunidad en los que se pueda reforzar la educación del alumno? (parques, centros recreativos, culturales, de ciencia, arte, centros de desarrollo comunitario, bibliotecas, etc.) ¿Se utilizan para el enriquecimiento extracurricular del alumno?</p>	<p><i>La comunidad cuenta con lugares recreativos culturales</i></p>	<p><i>No se hacen uso de los mismos.</i></p>

Las fortalezas y debilidades identificadas en el contexto serán el fundamento para planificar los apoyos que se brindarán al personal de educación especial, al de la escuela regular y a la familia, para que adquieran los elementos necesarios en la atención al alumno. (Pág.12).

d) Evaluación del nivel de competencia curricular. En esta parte se asientan los resultados de la evaluación del desempeño curricular. Se especifican los aprendizajes que el alumno ha adquirido hasta el momento. Los aprendizajes que se consideren como logrados tendrán que ser en términos del trabajo por competencias, es decir **se anotarán aquellos que el alumnomanifieste en situaciones contextualizadas.**

<p align="center">APRENDIZAJES ALCANZADOS HASTA EL MOMENTO DE LA EVALUACIÓN POR ASIGNATURA O CAMPO FORMATIVO (Manifestados en evaluación o actividades contextualizadas)</p>	<p align="center">Asignaturas o Campos Formativos que requieren Adecuaciones Curriculares.</p>
<p>Se encuentra en un nivel pre silábico repertorio constante con cambio de orden (representando una palabra con las mismas letras y numero de letras en distinto orden)</p> <p>En cuanto a la recuperación de información de textos leídos por terceras personas hay poca retención de la información.</p> <p>Identifica los colores café, rosa, rojo, amarillo y naranja, relacionándolos con un objetos de característico, (verde) limón, (azul) color cielo.</p> <p>Consolidado la noción de cantidad mucho-poco, tamaño largo-pequeño.</p>	<p align="center">ESPAÑOL</p>

Los datos obtenidos en la evaluación del desempeño curricular constituyen el fundamento para elaborar las adecuaciones curriculares a los “elementos del currículo”. (Pág. 7 a 9)

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA. (PLAN ANUAL INTERDISCIPLINARIO)

Nota: No es necesario llenar todos los aspectos, según las NEE del alumno se decidirá cuáles tomar.

Nombre del alumno(a): DGSM. Grado: 3 "A" Ciclo escolar: 2016-2017

1. **ADECUACIONES A LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO:** *Las adecuaciones a los elementos del currículo son el eje del trabajo para el personal de educación especial y de escuela regular. Los aprendizajes esperados a lograr en el alumno al término del ciclo escolar deberán ser redactados en forma objetiva y precisa, pues además de ser el eje rector del trabajo constituyen los criterios de promoción al siguiente grado. Deberán plantear aprendizajes esperados referidos al **saber, saber hacer, ser y estar**. Es necesario incluir, cuando sea pertinente, aprendizajes esperados relacionados con los **temas transversales**.*

APRENDIZAJES ESPERADOS AL TÉRMINO DEL CICLO ESCOLAR EN EL SABER, SABER HACER, SER Y ESTAR. (Criterios de promoción)	ADECUACIONES A LA METODOLOGÍA Modalidad. Materiales. Frecuencia. Metodología contextualizada y problematizadora. Mediación, Tomar en cuenta estilos de aprendizaje.	ADECUACIONES A LA EVALUACIÓN Forma de evaluar (Oral, escrita, etc) Instrumentos e indicadores, en relación a los Aprendizajes Esperados.
ASIGNATURA O CAMPO FORMATIVO Lenguaje y Comunicación Escritura * Identifica imágenes y pictogramas. * Identifica vocales. *Escribe su nombre completo utilizando las letras de su nombre para crear nuevas palabras. *Establece correspondencias entre partes de la escritura y segmentos de la oralidad. *Identifica las letras pertinentes para escribir frases y palabras determinadas. * Identifica las letras por su sonido, p, m, n, ñ, l, ll, s, t, j, d, y, b, v, z, c (e, i), r, f, h, ch, k, c (a, o, u), q, g, x, w . *Identifica palabras bisílabas con esas letras.	*Diversas situaciones de la vida diaria, a través de cuentos, historias, videos. *Apoyo grafico (pintar a color, en diferentes texturas los grafemas) *Trazado de las letras en el aire y en el plano grafico. *Referentes de imágenes de palabras que inicien con la letra del nombre de la menor. *Asociación de imágenes.	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de observación • Trabajos realizados • Participación en las actividades. • Adecuación de la evaluación acorde a sus aprendizajes esperados.

<p>* Identifica frases cortas con esas palabras * Articula y discrimina fonemas de las letras * Identifica sílabas iniciales y finales * Asocia el dibujo-palabra y lo define * Elige el término que define a un dibujo. * Formar conjuntos de dibujos de distintas categorías. * Ordena dibujos para construir una historia. * Ordena palabras para construir una frase. * Completa frases, ofreciendo varias alternativas.</p> <p>Lectura * Identifica letras de forma auditiva y visual. * Anticipa el contenido de un texto a partir de la información que le proporciona las ilustraciones. * Lee secuencias de dibujos. * Lee secuencias de símbolos. * Lee y comprende palabras. * Lee y comprende secuencias de palabras. * Identificación de un cuento corto. * Lee cuentos cortos con apoyo de imágenes. * Comprensión oral de cuentos: preguntas orales * Describe objetos conocidos. * Escucha la lectura de textos diversos y recupera información de estos. * Responde a instrucciones graficas. * Responde a instrucciones escritas. * Lee y comprende libros o historietas breves.</p>	<p>* Juegos fonéticos con palabras, así como de añadir y cambiar letras en las palabras (oralmente y luego gráficamente).</p> <p>* Anticipar imágenes.</p> <p>* Uso de juegos lúdicos y manipulativos (lotería, memorama, letras de plástico, ranuradas, de textura rugosa, encajables, rompecabezas, tarjetas, lotos, etc.)</p> <p>* Discriminación visual en la asociación del fonema con su correspondiente grafía.</p> <p>* Actividades de discriminación visual.</p> <p>* Integración. Actividades de completar palabras</p> <p>* Verbalizar diferencias en grafías que se invierte su posición. (q -p, d-b, m-w, u-n) ¿qué diferencias ves...?</p> <p>* Enfoque comunicativo de la lectoescritura empleando textos de acuerdo a las necesidades de los alumnos: cartel de normas, cartas a amigos. Mensajes, etc.</p> <p>Frecuencia: de 3 veces por semana.</p> <p>Modalidad subgrupal e individual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación en la evaluación
---	--	--

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN: Registrar los avances en los aprendizajes esperados manifestados en situaciones contextualizadas. Anotar la fecha

Biblioteca UP Aguascalientes

APOYOS INTERDISCIPLINARIOS.

Los alumnos con NEE con y sin discapacidad o con aptitudes sobresalientes requieren de apoyos especializados específicos, ya sea como prerrequisitos para los aprendizajes escolares o para enriquecer el potencial que tienen en determinadas áreas. Estos apoyos especializados se pueden dar dentro de la escuela por el equipo de apoyo de educación especial o personal de la escuela regular, o fuera de la escuela con ayuda de otras instituciones o personas. En el cuadro se asentarán los apoyos especializados que se brindarán al alumno en cada área. Para llenarlo se toma en cuenta, entre otros aspectos, la evaluación de las áreas de desarrollo. (Pág. 2 y 3)

ÁREA DE ATENCIÓN	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar. Anotar fecha)	Responsabl es, tiempo, modalidad.
<p>ÁREA INTELLECTUAL COGNITIVA. ¿Qué habilidades se pretende favorecer? Anoten los aprendizajes esperados de área y las manifestaciones contextualizadas que se esperan observar.</p> <p>Incrementar los periodos de atención a los diferentes estímulos. Eleva sus niveles de comprensión. Elabore distintas hipótesis.</p>	<p>A través de la resolución de problemas.</p>		<p>Psicología Mtra. de Apoyo Mtra. de Grupo Tutora. C.E. 2016- 2017 Aula de apoyo Aula regular.</p>
<p>ÁREA PSICOMOTRIZ. ¿Qué habilidades se pretende favorecer? Anoten los aprendizajes esperados de área y las manifestaciones contextualizadas que se esperan observar.</p> <p>Logre una mayor coordinación ojo-mano para la precisión de sus trazos.</p> <p>Logre un desarrollo armónico del cuerpo. Control de impulsos.</p>	<p>Actividades en espacios abiertos.</p>		<p>Mtro. De Educación Física. Psicología. Mtra. de Apoyo C.E. 2016- 2017 Grupal, Subgrupal e</p>

ÁREA DE ATENCIÓN	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar. Anotar fecha)	Responsables, tiempo, modalidad.
			individual.
<p>ÁREA COMUNICATIVA. ¿Qué habilidades se pretende favorecer? Anoten los aprendizajes esperados de área y las manifestaciones contextualizadas que se esperan observar.</p> <p>Comprensión verbal.- identifica emociones.</p> <p>Comprensión auditiva: Explica información obtenida de manera concreta con apoyos visuales.</p> <p>Memoria secuencial auditiva: escucha cuentos o canciones cortas y explica el contenido de manera sencilla.</p> <p>Memoria secuencial visual: ordena secuencias de imágenes.</p> <p>Expresión motora: sigue instrucciones con movimiento de cuerpo.</p>	<p>Actividades lúdicas, donde permitan desarrollar las habilidades psicolingüísticas.</p> <p>Cuentos, sonidos de animales, juegos de mesa, láminas, hijas con dibujos.</p> <p>Juegos, utilizando tecnología.</p>		<p>C.E. 2016-2017 Subgrupal e individual.</p> <p>Mtra. De comunicación y lenguaje.</p>

ÁREA DE ATENCIÓN	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar. Anotar fecha)	Responsables, tiempo, modalidad.
<p>ÁREA PSICOSOCIAL. ¿Qué habilidades se pretende favorecer? Anoten los aprendizajes esperados de área y las manifestaciones contextualizadas que se esperan observar.</p> <p>Se relacione de manera indiscriminada con sus pares.</p>	<p>Actividades lúdicas diversas</p>		<p>Psicología Subgrupal</p> <p>C.E. 2016-2017</p>
<p>ÁREA EMOCIONAL AFECTIVA. ¿Qué habilidades se pretende favorecer? Anoten los aprendizajes esperados de área y las manifestaciones contextualizadas que se esperan observar.</p> <p>Conozca los diferentes estados de ánimo en los demás para que logre la empatía y la consideración.</p>	<p>A través de juegos. Dramatizaciones Uso de Fabulas y cuentos, dibujos.</p>		<p>Psicología Mtra. de Apoyo Subgrupal</p> <p>C.E. 2016-2017</p>
<p>FUNCIONAMIENTO INDEPENDIENTE: ¿Qué habilidades se pretende favorecer? Anoten los aprendizajes esperados de área y las manifestaciones contextualizadas que se esperan observar.</p> <p>*Identificar sus datos personales *Auto cuidado *Saber evitar y prevenir riesgos.</p>	<p>Relato de cuentos Juegos de mesa. Técnicas grupales.</p>		<p>Trabajo Social</p> <p>Individual y Subgrupal</p> <p>Durante el Ciclo Escolar.</p>

ÁREA DE ATENCIÓN	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar. Anotar fecha)	Responsables, tiempo, modalidad.
<p>APOYO EXTRAESCOLAR. ¿Qué aptitudes o intereses se pretenden favorecer? ¿Qué indicadores de logro se esperan observar?</p> <p>*Acuda alguna actividad a fin de favorecer su socialización.</p>	<p>Entrevista con la abuela y visita domiciliaria informándole a que lugares puede acudir en su comunidad.</p>		<p>Trabajo Social Individual Durante el Ciclo Escolar 2016-2017</p>

3. APOYOS QUE SE BRINDARÁN AL CONTEXTO: ESCUELA, AULA, EDUCACIÓN ESPECIAL Y FAMILIA.

En este apartado se anotan los apoyos que se brindarán a la familia, maestros y compañeros del alumno y al personal de educación especial que lo atiende. Tomar como base la evaluación de los contextos del alumno. (Pág. 4 y 5) Anotar solamente los apoyos que realmente vayan a llevarse a cabo en el ciclo escolar.

ÁREA DE ATENCIÓN	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar. Anotar fecha)	Responsables, tiempo, modalidad.
<p>CONTEXTO ESCUELA REGULAR: ¿Qué apoyos se ofrecerán a la escuela? Anoten los indicadores de logro y las manifestaciones que esperan observar a fin de ciclo.</p> <p>*información</p> <p>*Orientación</p> <p>*Adecuaciones</p>	<p>*Información sobre el proceso de atención de los alumnos atendidos.</p> <p>*Orientación y estrategias.</p>		<p>USAER 30</p> <p>Durante el Ciclo Escolar 2016-2017</p>
<p>CONTEXTO AULA REGULAR: ¿Qué apoyos se ofrecerán al maestro(a)? Anoten los indicadores de logro y las manifestaciones que esperan observar a fin de ciclo.</p> <p>*Orientaciones de las N.E.E del alumno.</p> <p>*Sugerencias y estrategias de atención.</p> <p>*Adecuación curricular (PCA)</p>	<p>*Realización de la PCA.</p> <p>*Sugerencias y estrategias de atención.</p> <p>*Trabajo de manera colaborativa.</p>		<p>Equipo de Apoyo</p> <p>Mtra. de Apoyo</p> <p>Grupal, subgrupal e individual.</p> <p>Durante el Ciclo Escolar.</p>

ÁREA DE ATENCIÓN	METODOLOGÍA (Contextualizada y problematizadora)	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO (Anotar el avance en el saber, saber hacer, ser y estar. Anotar fecha)	Responsables, tiempo, modalidad.
<p>CONTEXTO EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿En qué aspectos el personal de educación especial se superará para dar un mejor servicio? Anoten los indicadores de logro y las manifestaciones que esperan observar a fin de ciclo.</p> <p>*Reuniones de C.T.E</p> <p>*Auto capacitación</p>	<p>*Asistencia y participación a las Reuniones de C.T.E</p> <p>*Seguimiento de las orientaciones brindadas y PCA.</p> <p>*Búsqueda de información y auto capacitación acorde a las N.E.E de los alumnos en atención.</p>		<p>Equipo de Apoyo</p> <p>Mtra. de Apoyo</p> <p>Grupal, subgrupal e individual.</p> <p>Durante el Ciclo Escolar.</p>
<p>CONTEXTO FAMILIA: ¿Qué apoyos se ofrecerán a la familia? Anoten los indicadores de logro y las manifestaciones que esperan observar a fin de ciclo</p> <p>Orientación y Seguimiento</p>	<p>Continuar trabajando con la abuela a fin de favorecer sus habilidades adaptativas.</p>		<p>Trabajo Social</p> <p>Individual</p> <p>Ciclo Escolar 2016-2017</p>

4. ADECUACIONES DE ACCESO

De los incisos siguientes subrayar las adecuaciones que necesita el alumno y anotarlas en el cuadro que aparece enseguida.

- a) **En las instalaciones de la escuela:** Colocar escaleras, rampas, pasamanos, etc. Adecuar baños. Ampliar los pasillos y las puertas. Cambiar al grupo de aula. Colocar señalamientos en piso y paredes. Otras (especificar)
- b) **En el aula:** Aumentar o disminuir iluminación. Distribución del mobiliario. Colocar pasamanos. Disminuir el ruido. Cambiar el pizarrón de lugar. Otras (especificar)
- c) **A los apoyos personales, técnicos o materiales, médicos y/o asistenciales:** Mobiliario específico o adaptado. Sillas de ruedas. Apoya pies. Separador de pies o rodillas. Andadera. Tablero de comunicación. Máquina de escribir. Computadora. Agenda de comunicación. Material didáctico adaptado. Punzón y regleta. Ábaco Kramer. Máquina Perkins. Caja aritmética. Calculadora. Grabadora. Corrector para lápiz. Auxiliares auditivos. Atril. Lupa. Interprete. Lengua de señas. Modificación de textos. Medicinas, becas, despensas, citas médicas, lentes, etc. Otros (especificar)

ADECUACIONES QUE REQUIERE	SEGUIMIENTO (Resultados obtenidos o avances en lo planeado)	RESPONSABLES, TIEMPO
<i>No requiere</i>	<i>No requiere</i>	<i>No requiere</i>

Observaciones generales:

Participantes:

Nombre	Función	Firma
Martha Patricia Alfaro Torres.	Mtra. de Apoyo	
	Mtra. de Comunicación	
	Trabajadora Social	
	Psicólogo	
	Mtra. De Grupo	

Lugar y fecha en que se elaboró la propuesta curricular adaptada: Escuela primaria "Ejercito Nacional" Septiembre 2016

Biblioteca UP Aguascalientes