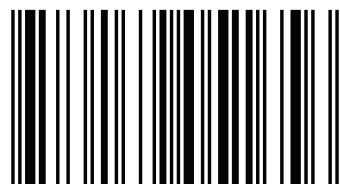


Psicopedagogía Aplicada al Aula

La vorágine de cambios que moldea a una sociedad globalizada, con un marcado acento en el conocimiento y en las nuevas tecnologías de la información, demandan del docente respuestas efectivas y eficaces que lo transformen en un agente innovador, poseedor de múltiples competencias para desarrollar un trabajo de calidad al interior de sus unidades educativas. Perfeccionarse es crecer; es provocar el cambio en la realidad laboral construida permanentemente por el quehacer de muchos profesionales de la educación. El objetivo estratégico contribuir al perfeccionamiento y capacitación docente, entregándoles las herramientas necesarias que los lleven a actuar con éxito en el mundo laboral que les es propio, a través de la competitividad y actualización permanente.

* Fernando Alejandro Herrera Ciudad, Doctorando en Educación, Académico, Universidad Miguel de Cervantes, Chile. * Oscar Alfredo Rojas Carrasco, PhD en Economía y Finanzas, Académico, Universidad Miguel de Cervantes, Chile. * Adrián Esteban Pereira Santana, Doctor en Comunicación, Académico, Universidad Miguel de Cervantes, Chile.



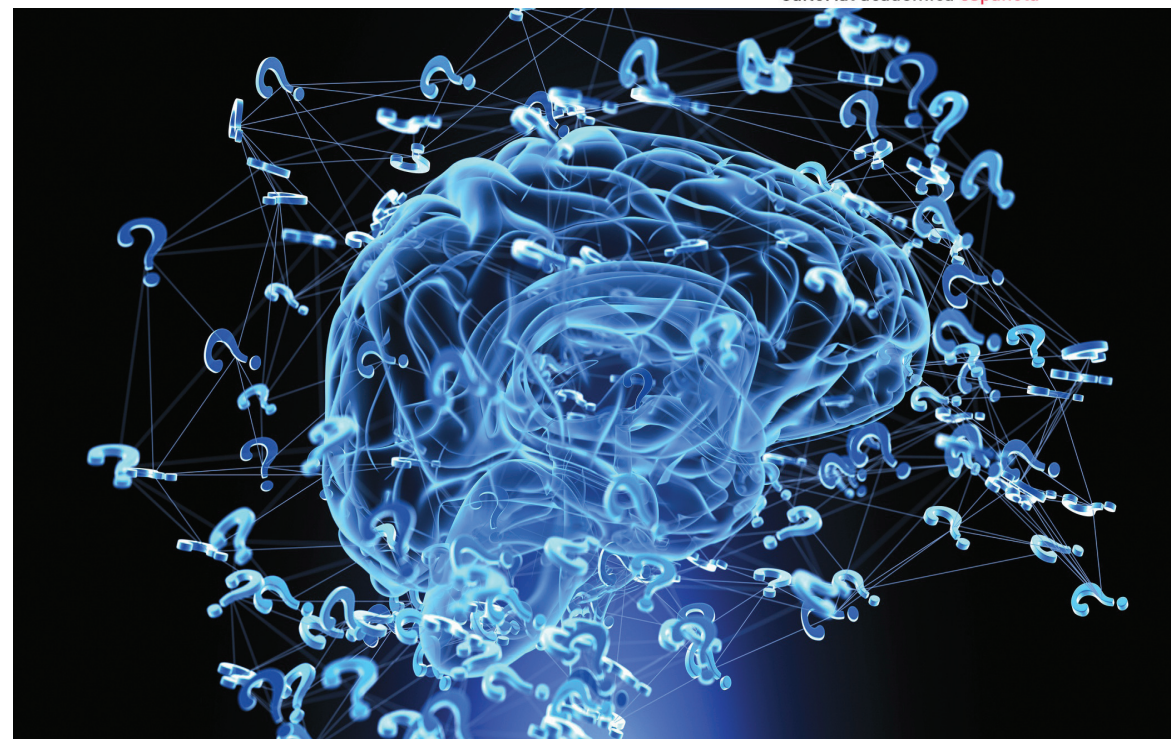
978-613-9-05165-6

editorial académica **española**

Psicopedagogía Aplicada al Aula

Herrera, Rojas C., Pereira S.

adae
editorial académica **española**



Fernando Herrera · Oscar Rojas C. · Adrian Pereira S.

Psicopedagogía Aplicada al Aula

Ambito Educación y Formación

**Fernando Herrera
Oscar Rojas C.
Adrian Pereira S.**

Psicopedagogía Aplicada al Aula

**Fernando Herrera
Oscar Rojas C.
Adrian Pereira S.**

Psicopedagogía Aplicada al Aula

Ambito Educación y Formación

Editorial Académica Española

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Editorial Académica Española

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-613-9-05165-6

Copyright © Fernando Herrera, Oscar Rojas C., Adrian Pereira S.

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

Psicopedagogía aplicada al aula

Fernando Alejandro Herrera Ciudad, Doctorando en Educación, Máster en Finanzas, Magister en Educación, Ingeniero Comercial, Licenciado en Ciencias de la Administración, Académico, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile.

Oscar Alfredo Rojas Carrasco, Post Doctor en Finanzas, PhD en Economía y Finanzas, Doctorando en Educación, Máster en educación, MBA, Ingeniero Comercial, Licenciado en Ciencias de la Administración, Académico, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile.

Adrián Esteban Pereira Santana, Doctor en Comunicación, Magister en Gestión Empresarial, Máster en Dirección y Organización de Empresas, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile.

La vorágine de cambios que moldea a una sociedad globalizada, con un marcado acento en el conocimiento y en las nuevas tecnologías de la información, demandan del docente respuestas efectivas y eficaces que lo transformen en un agente innovador, poseedor de múltiples competencias para desarrollar un trabajo de calidad al interior de sus unidades educativas.

Perfeccionarse es crecer; es provocar el cambio en la realidad laboral construida permanentemente por el quehacer de muchos profesionales de la educación. Responder a sus necesidades de capacitación, a través de **programas académicos**, funcionales y pertinentes, es a todas luces una trascendental tarea que nos enorgullece desarrollar.

Congruente con lo anterior, se esboza como objetivo estratégico contribuir al perfeccionamiento y capacitación docente, entregándoles las herramientas necesarias que los lleven a actuar con éxito en el mundo laboral que les es propio, a través de la competitividad, actualización permanente, especialización, familiarización con la tecnología y proyección de los aspectos valóricos adquiridos en los diferentes cursos y programas dictados

Con la certeza de que es este el escenario en el cual deben interactuar los docentes de las unidades educativas de nuestro país, hemos organizado, para los profesionales de la educación, diversas alternativas de perfeccionamiento de nivel avanzado que posibilitan un nuevo rol en el quehacer docente, no sólo dinamizando la práctica pedagógica, sino también impulsando acciones que generen cambios positivos y relevantes en la cotidianidad escolar.

Tales lineamientos y orientaciones confluyen en los diferentes tópicos y estrategias metodológicas, que conforman las páginas de este módulo de autogestión del aprendizaje, que procura responder a las crecientes exigencias de un docente innovador, proactivo y capaz de concretar caminos expeditos para mejorar la calidad del servicio educativo que se imparte.

Cordialmente,

Dirección académica.

ÍNDICE

UNIDAD I: PSICOPEDAGOGÍA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

Introducción.....	11
Objetivos.....	11
1. Conceptualización de psicopedagogía.....	12
2. Modelos teóricos influyentes en psicopedagogía.....	12
3. Perspectivas y modelos psicopedagógicos.....	16
4. Conceptualización de necesidades educativas especiales (N.E.E.).....	28
5. El rol del psicopedagogo o educador.....	32
6. Trabajo colaborativo.....	35
7. El diagnóstico psicopedagógico integral.....	50
8. Estrategias de atención de alumnos con necesidades educativas en la sala de clases.....	58
9. Tipos de adaptaciones curriculares.....	59

UNIDAD II: TRASTORNOS CONDUCTUALES Y PSICOSOCIALES.

Introducción.....	69
Objetivos.....	69
1. Conceptualización de la agresividad.....	70
2. Factores ligados a la manifestación de la agresividad.....	79
3. La agresividad como reacción al universo escolar.....	81
4. El bullying escolar o maltrato a iguales.....	85
5. Estrategias para lograr una modificación conductual de la agresividad.....	86
6. Conceptualización de mutismo selectivo.....	93
7. Déficit Atencional (D.A.).....	98
8. Tratamiento del Déficit Atencional.....	110
9. Estrategias cognitivas-comportamentales para enfrentar el Déficit Atencional en el aula.....	113

UNIDAD III: NECESIDADES EDUCATIVAS EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

Introducción.....	126
Objetivos.....	127

1. Necesidades educativas especiales (N.E.E.) en Lenguaje y Comunicación.....	128
2. Clasificación de las N.E.E. en Lenguaje y Comunicación.....	130
3. Errores en comprensión lectora.....	141
4. Métodos de lectura y escritura.....	152
5. Estrategias de ayuda para enfrentar las dificultades en Lenguaje y Comunicación..	156

UNIDAD IV: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA.

Introducción.....	172
Objetivos.....	173
1. Necesidades Educativas Especiales en Educación Matemática.....	174
2. Clasificación de dificultades de aprendizaje en Matemáticas.....	182
3. Diagnóstico y evaluación de las Necesidades Educativas en educación matemática	185
4. Métodos activos para la enseñanza participativa	189
5. Estrategias de ayuda para enfrentar las dificultades en matemáticas.....	191

UNIDAD V: FAMILIA Y ESCUELA.

Introducción.....	206
Objetivos.....	207
1. Conceptualización de familia.....	208
2. La familia en la sociedad posmoderna.....	209
3. Tipos de familia.....	211
4. Familia permisiva.....	216
5. Familia y escuela.....	217
6. Percepciones y expectativas.....	224
7. Estrategias para mejorar la participación de la familia en la escuela.....	229
Glosario de términos.....	235
Bibliografía.....	239

PRESENTACIÓN

En el nuevo paradigma educacional y en una sociedad posmoderna, es necesario que se actualicen las prácticas pedagógicas. Es emergente un cambio, ya sea en las percepciones, roles, funciones de un educador diferencial o psicopedagogo. Determinar cuál es el rol de la escuela y la familia colaborativamente, ciertamente es una tarea compleja, la que pasa por las creencias, percepciones y expectativas de los agentes educativos.

Sin duda la principal preocupación de la psicopedagogía es el niño con dificultades de aprendizaje. Para los docentes comprometidos en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, es muy importante conocer qué está afectando la enseñanza - aprendizaje. Muchas son las interrogantes que inquietan a profesores y profesoras de aula: ¿Por qué éste alumno no aprende estos contenidos?, ¿El lenguaje que utilizo es comprendido por mis alumnos?, ¿Debo utilizar otras estrategias o nuevas metodologías? ¿Qué es un problema de aprendizaje? ¿Cómo puedo ayudar a un estudiante con déficit atencional? ¿Qué es el mutismo selectivo?, ¿Qué puedo hacer en mi aula con la indisciplina y la agresividad?, ¿cómo involucro a la familia, cómo la acerco a la escuela?

Conscientes de que el docente tiene un rol de facilitador de aprendizajes y la necesidad de conocer las problemáticas que interfieren en el aprendizaje de niños y niñas; es lo que ha motivado la creación de este texto.

Como objetivo principal, promueve el distinguir la aplicación actual de la psicopedagogía en el aula, cómo abordar la atención a la diversidad y para ello es primordial comprender qué son las necesidades educativas especiales, los problemas de aprendizaje, el déficit atencional y otros trastornos o síndromes; además de contar con una serie de estrategias que le permitan abordarlas en la sala de clases.

Este material de apoyo, se convertirá en una útil herramienta para los profesores que ejercen funciones en enseñanza preescolar, básica, media y educación diferencial, brindando pautas que orienten el diagnóstico, las evaluaciones y las intervenciones asertivas de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En relación a su estructura, éste se organiza en cinco unidades:

Unidad I: Pedagogía en el ámbito escolar: Esta unidad está referida a la concepción que se tiene de psicopedagogía, sustentada en modelos teóricos pedagógicos que determinan el

modo de educar.

Aquí se puede encontrar el rol del psicopedagogo en la sociedad posmoderna. Brinda real importancia a la atención de niños con necesidades educativas especiales a través un trabajo colaborativo y el uso de adaptaciones curriculares.

Unidad II: Trastornos conductuales y psicosociales: Diferentes son los problemas, trastornos o síndromes que encontramos al interior de clases, por esto se detalla una serie de sugerencias para el diagnóstico, tratamiento y estrategias de intervención de estos trastornos: agresividad, mutismo selectivo, bullying escolar, déficit atencional.

Unidad III: Necesidades educativas especiales en Lenguaje y comunicación: Diferentes problemas de aprendizaje afectan a los alumnos y alumnas en lenguaje y comunicación, distinguiendo la etiología y causas que inciden en dichos problemas.

Para abordar de manera eficaz los problemas de aprendizaje, es preciso diagnosticarlos y tipificarlos, es por ello que esta unidad presenta pautas de diagnóstico y de evaluación.

Con todo lo descrito, se pone a disposición de los docentes estrategias de ayuda, que brindarán sugerencias metodológicas para atender la problemática que afecta a los alumnos. Estas orientaciones son generalizables y transferibles a cualquier subsector en que los educandos presenten dificultades.

Unidad IV: Necesidades Educativas Especiales en Educación Matemática: El área de matemáticas, para muchos alumnos es sinónimo de dificultades y problemas.

Esta unidad entonces, está dedicada para que cada docente pueda determinar qué son los problemas de aprendizaje en matemáticas, conocer su etiología y causas.

Para contribuir a solucionar la problemática de identificar cuáles son los problemas que interfieren en esta área, se entregan pautas de diagnóstico y evaluación.

Como es muy importante optimizar el trabajo en aula, se ponen a disposición de los docentes una serie de estrategias metodológicas que ayudarán a superar las dificultades pesquiasadas, además permitirán fortalecer la enseñanza-aprendizaje en el subsector de educación matemáticas, tanto en el aula de clases regular como en el aula de recursos.

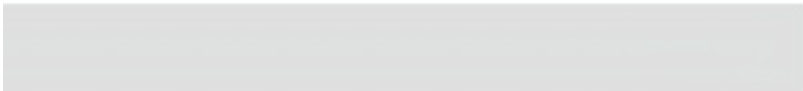
Unidad V: Familia y escuela: La familia juega un rol fundamental en el desarrollo y aprendizaje de un niño, entonces ¿cuáles son las funciones que debe cumplir una familia?, ¿la escuela permite que la familia tenga una participación real en el aprendizaje del educando?

Profundizaremos en describir y tipificar a las familias, conocer su postura moderna y posmoderna frente a la crianza de los niños.

¿Cuál es la relación que existe entre la familia y la escuela? En esta unidad se dará respuesta a esta interrogante y además se entregan estrategias para mejorar la comunicación con las familias.

Unidad I

PSICOPEDAGOGÍA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.



INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones realizadas a nuestro sistema educativo presentan indicadores que revelan una serie de áreas con problemas en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

En la educación básica y en el área de educación especial y diferenciada, los problemas de la calidad de la enseñanza y aprendizajes exigen replantearse los fundamentos epistemológicos en psicopedagogía, en los procedimientos de diagnóstico y tratamiento.

Para ayudar a los docentes o psicopedagogos a dar respuesta a estas demandas, la primera unidad incluye una descripción de los modelos de psicopedagogía, que incrementan la conceptualización de ella, lo que determina el rol del docente o psicopedagogo frente a las necesidades educativas individuales y especiales en cada unidad educativa.

Al interior de cada unidad educativa se torna importante el trabajo colaborativo, las relaciones de confianza y comunicación entre los docentes involucrados en la atención de todos los alumnos. Para facilitar esta colaboración, se entregan herramientas para las entrevistas de la familia, diagnóstico y elaboración de adaptaciones curriculares.

OBJETIVOS

- Comprender la conceptualización de psicopedagogía y los modelos pedagógicos que la sustentan.
- Conocer el rol del educador o psicopedagogo en la actualidad.
- Adquirir herramientas para el diagnóstico, evaluación y tratamiento de las necesidades educativas especiales.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PSICOPEDAGOGÍA.

Se entiende como una rama de la psicología, que estudia detenidamente los comportamientos infantiles y se preocupa también de mejorar los métodos didácticos y pedagógicos.

La psicopedagogía, hoy día, es la tabla de salvación para muchos casos de alumnos con problemas, que en educación se darían por perdidos. Parte del entendimiento del alumno como un todo el que hay que comprender en todas sus facetas, de modo que su actuación no sólo es pedagógica, sino que también involucra a la familia, el colegio, la sociedad. De esta forma, mejorando la calidad de vida del individuo no sólo se beneficia él, sino también todos los que lo rodean.

La psicopedagogía es clave en la atención de alumnos con necesidades educativas de cualquier índole. Es un soporte valioso en cada unidad educativa, que es vista como un complemento necesario en el nivel de enseñanza básica.

A continuación, se presentan modelos teóricos que sustentan y explican qué se entiende por psicopedagogía.

2. MODELOS TEÓRICOS INFLUYENTES EN PSICOPEDAGOGÍA.

Existen diferentes modelos teóricos que en el campo de la Psicopedagogía, nos llevan a considerar la realidad existente acerca de la dificultad del aprendizaje escolar.

Las líneas más tradicionales, enfocan el diagnóstico y tratamiento poniendo énfasis en la recuperación de aquellos temas que están vinculados directamente con el aprendizaje escolar. Por ejemplo, enseñar a leer, a escribir o abordar las disgrafías y disortografías, o las dificultades para razonar o para resolver sumas, restas, u otras operaciones matemáticas.

Así es como organizan una tarea de recuperación y enseñanza de estos aspectos no aprendidos o mal aprendidos. El énfasis aquí está puesto en la enseñanza y el aprendizaje, mediante la planificación de un programa tendiente a lograr ese objetivo. El programa consistirá en graduar ejercicios variados, referidos a la dificultad concreta en la escuela; por ejemplo, si no es posible sumar, se podrá comenzar con la idea de número para obtener la conservación de la cantidad y luego llegar a la suma.

Las líneas más modernas intentan vincular los problemas antes mencionados con la conducta en su totalidad, incluyendo, la historia de vida del sujeto, su familia, su escuela, su entorno, su estructura psíquica.

Aquí no hay planificación previa ni modelo determinado, se construye avanzando poco a poco, y nunca se sabe de antemano hacia dónde se llegará o cómo quedará "la pieza terminada". Si el niño apuesta a que es posible, será posible.

Es importante traer aquí una idea que desarrolla Freud cuando habla a los futuros psicoanalistas. Toma las palabras de Leonardo De Vinci, quien afirma que se puede operar como el pintor o como escultor. Si operamos como el pintor, sobre el lienzo blanco colocaremos los colores que nuestro deseo indica; en cambio si operamos como el escultor, deberemos ser cuidadosos y respetar los senderos o líneas que la piedra sugiere. Un uso inadecuado del cincel y el martillo pueden estropear la escultura. El escultor irá descubriendo en cada golpe la escultura que, de algún modo, ya está en el interior de la piedra. Aquí se trata de intervenir en función de una suerte de acuerdo entre el escultor y la piedra. No ocurre lo mismo con la pintura.

Esta idea de Leonardo De Vinci, llevada al campo de la psicopedagogía, plantea qué lugar ocupan el alumno y el profesor. Al estilo del escultor, el docente descubrirá con el niño lo que ya está, lo oculto, aquí no hay imposiciones, en todo caso, debe existir un respeto por parte del docente, quien avanza junto al alumno, hasta donde él puede o quiere. El lugar del saber no está únicamente del lado del psicopedagogo, el niño sabe qué le ocurre, por lo tanto hay que estar con él para ayudarlo a "descubrirlo".

Al estilo del pintor, el modelo terminado está más o menos pensado de antemano, aunque siempre puede existir la sorpresa; pero hay más control sobre la pieza. El pintor no ejerce ningún tipo de negociación con el lienzo blanco, le imprime lo que él quiere. En esta línea estaría la llamada reeducación o recuperación del problema de aprendizaje tratado al estilo tradicional. Aquí hay una planificación, el saber está del lado del psicopedagogo y hay un modelo terminado de antemano hacia el cual se deberá apuntar.

Estas diferencias, son interesantes para reflexionarlas a partir de adoptar una concepción básica, de la que se posesionará el psicopedagogo para construir un tratamiento psicopedagógico con el alumno.

La Epistemología Convergente intenta hacer una confluencia de escuelas, a modo del psicoanálisis, considerando los aportes de Piante y de Pichón Riviere, tratando de conceptualizar

al sujeto que aprende desde los aspectos afectivos, cognitivos y de su relación con el medio. Aquí el sujeto es mirado desde tres posiciones teóricas diferentes, separando lo intelectual de lo social y de lo intrapsíquico. Entonces, desde esta posición se formula un diagnóstico y un tratamiento para los problemas de aprendizaje escolar.

La influencia del positivismo -empirismo- se observa en esta orientación psicopedagógica tendiente a la recuperación de habilidades, funciones, o conductas, susceptibles de ser trabajadas con un plan de actividades preestablecido, a efectos de conseguir un resultado esperable y observable.

Transcurridos varios años de la fundación de la carrera y después de sostener una práctica profesional orientada a la reeducación de funciones para abordar el problema de aprendizaje escolar, se empieza a hablar del trastorno de aprendizaje escolar como síntoma, término que no había sido mencionado hasta entonces. Se introducía acá un nuevo rumbo en la intervención psicopedagógica: la clínica psicopedagógica. Rumbo que además daba cuenta de qué nuevas teorías se estaban manejando en este ámbito. Ya no se hablaba de reeducación, se hablaba de dilucidar el síntoma, descubrir los componentes emocionales en la vida del niño y su familia que estarían generando la dificultad de aprendizaje.

Se amplía el criterio de considerar el sujeto como única categoría en la que se produce el problema de aprendizaje y se introducen otras variables como pueden ser la familia, la escuela y otras instituciones que participan en la vida del niño.

En este recorrido epistemológico en la constitución de la Psicopedagogía, diremos que los constructos relacionados al concepto de ciencia, a veces transitan desde un concepto de ciencia al estilo positivista el que lentamente intenta cambiar hacia un enfoque actual e interdisciplinario.

El científico registra todo lo que observa y produce, desde lo que su teoría propuesta le muestra como significativo.

Las teorías se convierten así en formas estructurantes de la experiencia. El sujeto, o la situación observada por el psicopedagogo, es desde este punto de vista subjetiva y acotada, dado que el profesional observa, mira, e interviene, desde un lugar y una posición estructurada no sólo por las teorías científicas, sino también por su experiencia existencial y por la posición filosófica que asume en la vida y desde la que aborda el conocimiento y la realidad.

La idea que el sujeto se hace de lo que busca conocer depende del tipo de relación que

establece entre el conocimiento, el saber y las creencias por un lado, y con la realidad, por otro. Rorty dice: "nuestro esquema conceptual se interpreta simplemente como una referencia a lo que creemos ahora, la reunión de las concepciones que constituyen la cultura de nuestros días".

Las teorías a las que se adhiere, algo tienen de significativas con la historia y con la estructura psíquica y la personalidad del investigador. La comunicación con las ideas, es la comunicación de la propia historia, con la teoría elegida.

Con la influencia de las diferentes líneas llamadas "Constructivistas", la Psicopedagogía adquiere diferentes modalidades de conceptualización y de intervención para la atención del alumno con problemas de aprendizaje escolar. Por ejemplo, definiciones como: el sujeto aprende en relación con el objeto; la acción estructurante del sujeto sobre los objetos; el sujeto construye sus conocimientos cuando construye la realidad; los momentos iniciales del conocimiento son formas a priori, e ideas innatas.

Estas definiciones, constituyen construcciones teóricas que la Psicopedagogía ha tomado como ejes importantes en la consideración del aprendizaje.

Estas líneas teóricas hacen aportes que permiten a la Psicopedagogía fundamentar, acerca de la formación de las funciones psíquicas superiores (memoria, representación, etc.) y de la relación de éstas con el conocimiento y el aprendizaje: el valor del lenguaje, del medio y de la cultura, del sujeto y del objeto en el proceso de conocer y aprender.

REFLEXIONEMOS

¿Qué entiende por psicopedagogía?

.....

.....

.....

.....

Según sus prácticas pedagógicas y al compararla con los modelos teóricos. ¿Cuál de ellos concuerda con usted? Fundamente su respuesta.

.....

.....

Avancemos descubriendo nuevos tópicos del texto.

Para una mejor comprensión de estos apartados, se describen a continuación algunos modelos pedagógicos.

3. PERSPECTIVAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS.

Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, siendo también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿Con qué experiencias crece y desarrolla un niño?

3.1 EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL.

Este modelo enfatiza en la formación del carácter de sus estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina. En este modelo el método y el contenido se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón.

Se cultivan las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad. El método básico es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina y los alumnos son meros receptores, aprenden oyendo, observando y repitiendo muchas veces.

En la enseñanza transmisionista a la evaluación de alumnos es un procedimiento que se realiza y se utiliza casi al final de la unidad o del período lectivo, para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumno repite curso o es promovido al siguiente. Se trata de una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma y que permite verificar el aprendizaje de los alumnos de manera cualitativa, simplemente para comprobar si el alumno aprendió el conocimiento transmitido o de manera cuantitativa asignándole algún numeral al

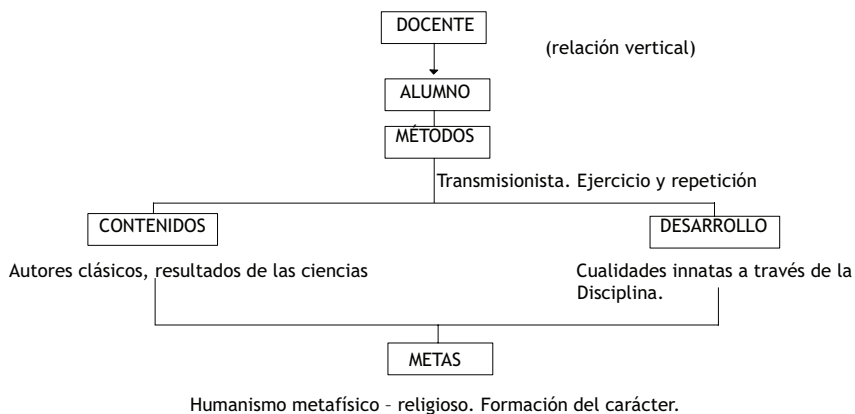
aprendizaje que el alumno muestra en relación con el promedio del grupo al cuál pertenece (evaluación según norma) o en relación con la precisión del logro del objetivo de aprendizaje esperado o enseñado (evaluación criterio).

En la enseñanza tradicional los docentes también hacen preguntas evaluativas espontáneas durante el desarrollo de la clase, para chequear la atención de los alumnos y para captar el grado de comprensión a las explicaciones del profesor. Esta evaluación diagnóstica permite saber si el alumno está preparado para entender el tema siguiente. Esto se realiza con la finalidad de prevenir, corregir y ajustar la clase, y ofrecer actividades remediales.

La evaluación por lo tanto es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas, sin que ello signifique una repetición memorística. También se evalúan niveles y habilidades de comprensión, análisis, síntesis y valoración de lo estudiado, ya sea en pruebas orales o escritas.

Hay que destacar que bajo esta perspectiva, la responsabilidad principal del aprendizaje es del alumno, de su esfuerzo depende lograrlo, de ahí que es al alumno a quien hay que evaluar y no al profesor. Con frecuencia en este modelo tradicional de enseñanza, los alumnos aprenden no por mérito de su profesor, sino, a veces, a pesar del profesor.

El texto escolar, es la guía obligatoria de la materia, despliega los contenidos necesarios para el desarrollo de los contenidos. Se trata de una exposición completa y lineal de la temática, que siguen el orden y secuencia de la disciplina.



3.2 EL MODELO PEDAGÓGICO ROMÁNTICO (EXPERIENCIAL O NATURALISTA).

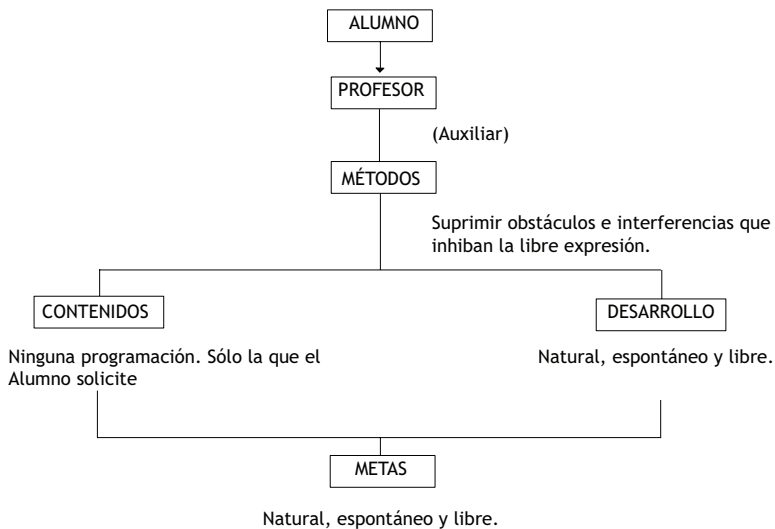
Este modelo pedagógico sostiene que lo más importante del desarrollo del alumno es lo que proviene de su interior, allí se sustenta el eje de la educación del niño.

El ambiente pedagógico es muy flexible para que el niño desarrolle su interioridad, transforme sus cualidades y habilidades naturales en maduración y esté protegido de factores inhibidores que vienen desde el exterior cuando se le inculca o transmiten conocimientos y que pueden irrumpir su espontaneidad. El método de educación y la meta es el desarrollo natural del niño.

El docente debe liberarse, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.

A diferencia del modelo tradicional, no interesa el contenido de aprendizaje ni el tipo del saber enseñando, pues lo que cuenta es el desenvolvimiento espontáneo del niño en su experiencia natural con el mundo que lo rodea. Sus experiencias vitales espontáneas, por oposición del cultivo de la razón y de la libertad racional ilustrada; la experiencia del niño es por sí misma valiosa, no necesita ponerse a prueba, no necesita confirmarse, **ni evaluarse, ni controlarse.**

En ello consiste el **puerocentrismo** que caracteriza a esta perspectiva, en la no interferencia de los adultos que dictan, enseñan, programan, imponen y evalúan, contaminando la experiencia prístina y natural de la vida del niño en desarrollo, que no requiere en absoluto de ser condicionado por los profesores, sino respetado en su sensibilidad, en su curiosidad exploratoria, en su creatividad y comunicabilidad natural, y cuando lo solicite, sentirse apoyado. En este modelo pedagógico el centro de la educación es sólo el niño. (Flórez, 1999).



3.3 EL MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA.

Este modelo se desarrolló paralelamente con el planeamiento económico del capitalismo, bajo el moldeamiento meticuloso de la conducta productiva. El método en esencia es la fijación y control de objetivos instruccionales. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo conductas observables, siendo equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa.

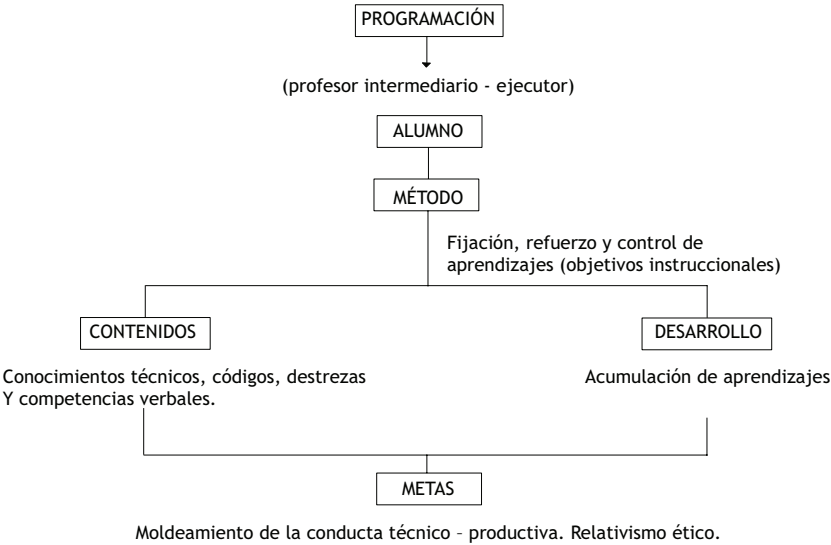
El objeto de enseñanza de esta perspectiva está en **transmitir el contenido**, enfatizando en la necesidad de atender las formas de adquisición y las **condiciones de aprendizaje** de los estudiantes (Gagné, 1971). Es decir, los profesores deben traducir los contenidos en términos que los alumnos sean capaces de lograr, de modo que manifiesten que se produjo aprendizaje.

La finalidad de este modelo es tecnificar y volver más eficiente la enseñanza transmisionista tradicional; por lo tanto, lo primero que debe lograr el profesor es expresar con precisión lo que se quiere lograr del alumno.

En la perspectiva conductista, enseñar no es diferente a evaluar. La función del profesor se reduce a ser un verificador, un controlador que refuerza la conducta esperada. Lo que se evalúa son las conductas observables.

El modelo conductista utiliza el refuerzo, lo que permite afianzar y garantizar el aprendizaje. Dado un estímulo (un problema) y al dar una respuesta adecuada reciben un premio (nota), es decir, el refuerzo. El refuerzo es el autorregulador, el retroalimentador del aprendizaje, que se puede entregar programado y organizado en actividades, graduando los niveles de dificultad, asegurando pautas, correcciones y retroalimentaciones.

Aquí el profesor no es tan imprescindible, su papel puede ser objetivado en los materiales de instrucción, de forma que los materiales escritos guíen la organización; de modo que el desarrollo total del curso ocurra sin la intervención directa del profesor. Los materiales de autoinstrucción pueden programarse para que sustituyan al profesor.



3.4 LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA COGNITIVA (CONSTRUCTIVISTA).

Es una perspectiva pedagógica cognitiva, cuya meta educativa es que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño el acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario, lo importante no es que el niño aprenda a leer y a escribir, siempre que esto contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar, de reflexionar. (Flórez, 1999).

Este enfoque cognitivo, se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, y privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias. Este material de alta complejidad brinda mejores capacidades de desarrollar la capacidad intelectual del alumno. Bruner, 1973, afirma que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña bien y se les traduce a su lenguaje, facilitando que ellos entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar en cada ciencia, como un **aprendizaje por descubrimiento**.

Cuando los alumnos aprenden por descubrimiento, ellos logran aprendizajes a medida que experimentan y consultan bibliografía correspondiente. El profesor en tanto realiza una evaluación formativa, donde va observando todas las posibles desviaciones en este proceso del descubrir, previsto por el docente en el desarrollo del modelo científico. La evaluación tiene por objetivo, obtener la información acerca de los descubrimientos y su grado de apropiación.

Ausubel(1978) señala que el niño aprende el contenido de las ciencias a través de un **aprendizaje significativo**, gracias al aporte de su experiencia previa y personal. La contribución está en que saca al alumno de su pasividad y lo convierte en un activo constructor de su propio aprendizaje.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Por estructura cognitiva se entiende el conjunto de conceptos o ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

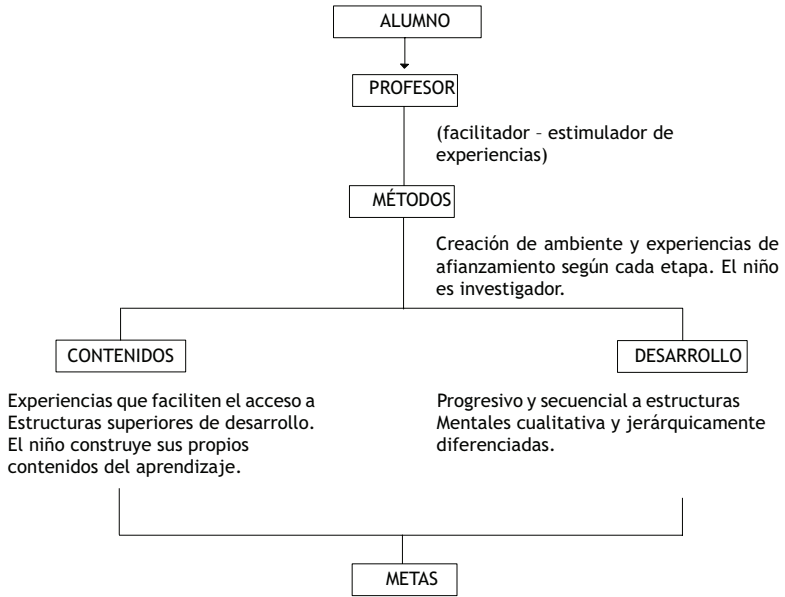
En el proceso de aprendizaje es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino qué

conceptos y proposiciones maneja. Se trata de construcciones personales, bastante estables y resistentes al cambio; suelen ser compartidas por personas de características diversas (edad, cultura, sexo, formación, etc.), son ideas útiles para interpretar el mundo en el que se vive, y sirven para actuar sin tener que pensar en cada momento, en cada situación concreta, como si se tratara de algo nuevo, qué hacer y por qué. Generalmente, tienen un carácter implícito, es decir, se manifiestan en la opinión, en la actividad, en la anticipación de situaciones, en la solución práctica de problemas.

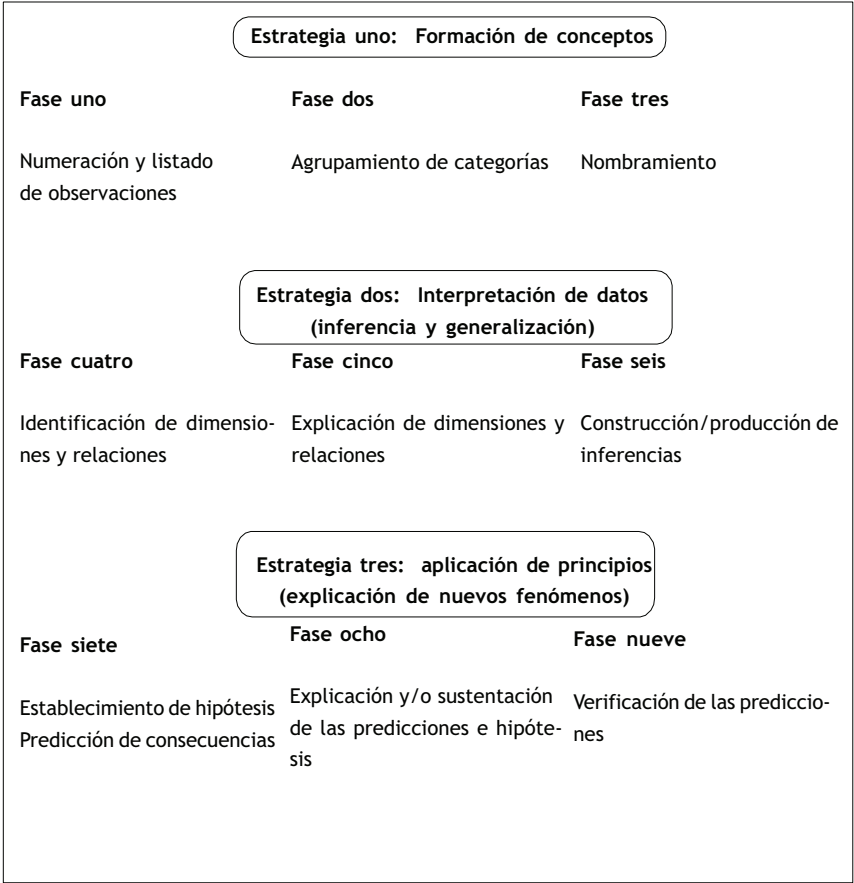
El docente debe convertirse en un **facilitador** de este aprendizaje significativo, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen los alumnos, relacionando el tema con su experiencia y saberes anteriores, brindando oportunidades de **ensayar y aplicar** el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas (Novak, 1988).

El constructivismo orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas **habilidades cognitivas** que se consideran más importantes que el contenido, científico o no, donde se desarrollan. Taba, 1967, propone que la enseñanza debe dirigirse para propiciar en los alumnos el pensamiento inductivo y para ello propone estrategias y actividades secuenciadas y estimuladas por el profesor mediante preguntas desafiantes formuladas en el momento oportuno, en un proceso inductivo. (ver cuadro 1).

Finalmente, del constructivismo se puede mencionar una **corriente social - cognitiva**, que basa los éxitos de la enseñanza en la interacción de la comunicación de los alumnos y en el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos y soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórico - práctica, y se denomina como **pedagogía social constructivista**.



Acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según condiciones biosicosociales de cada uno.



Cuadro 1: Estrategia pedagógica derivada del modelo inductivo (Hilda Taba).

3.5 MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL-COGNITIVO.

Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Este desarrollo está influido por la sociedad, trabajo productivo y educación, los que están íntimamente ligados para así garantizar el desarrollo del espíritu y el conocimiento científico.

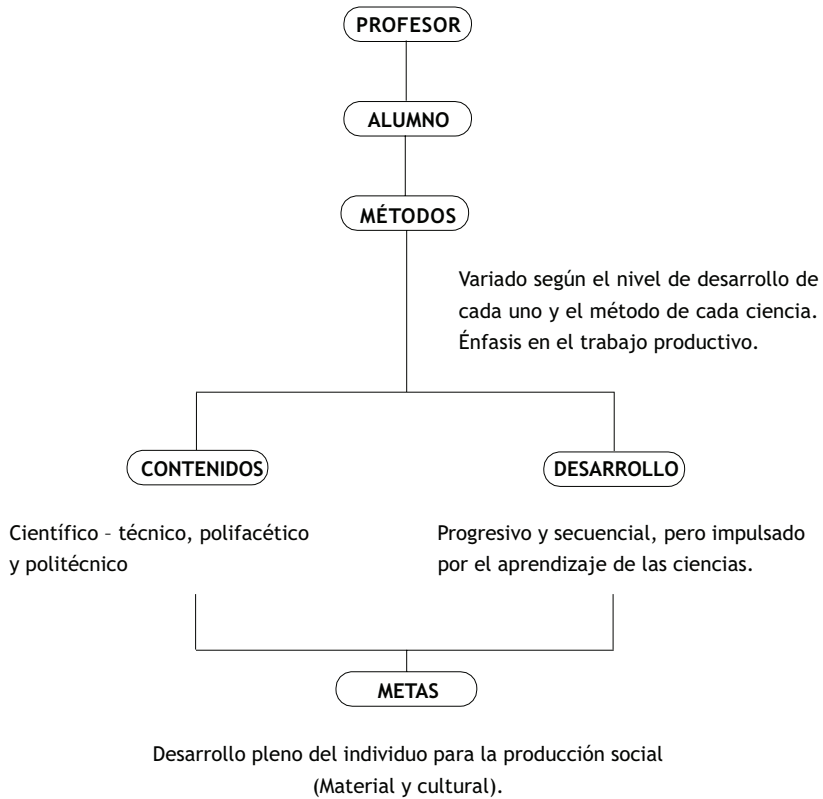
Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no se pueden solucionar solos. El trabajo en equipo estimula la crítica mutua, ayuda a los alumnos a mejorar su trabajo y crea sentimientos de solidaridad y apoyo mutuo para comprometerse en problemas voluntarios.

La evaluación en esta perspectiva es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje, el que es real gracias a la interacción con los docentes. Vigotsky, es quien define las zonas del desarrollo próximo, que el alumno logra con un buen maestro. En este sentido la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno por parte del profesor. La autoevaluación y coevaluación constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento.

El profesor debe graduar la dificultad de los contenidos y graduar las ayudas que requieran los niños. El profesor va entregando ayudas paulatinamente, si con la primera el niño no logra resolver por ejemplo, un problema matemático, se le suministra la segunda. Si con la segunda tampoco lo logra, se le facilita la tercera y así sucesivamente.

Desde la perspectiva social-constructivista, se tiene que el conocimiento y aprendizaje constituyen una construcción fundamentalmente social, que se realiza a través de un proceso donde los modelos (o ideas previas) de los individuos pueden evolucionar gracias a las actividades grupales.

El profesor no es quien da la información que el alumno precisa, tampoco es el estudiante quien descubre cuál es la información que necesita. Lo que ocurre es que el alumno identifica lo que conoce, lo que observa y lo que dicen los demás, valora si le interesa o no y toma decisiones sobre lo que le es útil. El docente evalúa lo que sucede en el aula, cómo razonan y actúan los estudiantes y toma decisiones sobre las didácticas, actividades y propuestas que le va a plantear al grupo para facilitar la evolución del pensamiento.



REFLEXIONEMOS

En relación a lo tratado anteriormente responda las siguientes interrogantes

1. ¿Cómo está estructurada su técnica de enseñanza y cuál de los modelos vistos es más afín con su metodología?

.....

.....

2. ¿Cómo evalúa usted a sus alumnos?

.....

.....

3. ¿Cuál es la perspectiva psicológica que predomina entre sus colegas, de acuerdo a su perspectiva?

.....

.....

4. ¿Qué cambios en su enseñanza puede realizar bajo otro enfoque pedagógico?

.....

.....

TALLER N° 1

Tema: Modelos pedagógicos.

Objetivos: Seleccionar un modelo pedagógico y aplicarlo en un contenido.

Orientaciones metodológicas:

- Hacer un listado de los componentes que puede incorporar en su clase.
- Analizar el modelo que utiliza y confrontarlo con el que puede utilizar.
- Realizar una comparación entre la forma de evaluar que utiliza habitualmente y anotar los antecedentes que pueda incorporar.
- Comparta con sus colegas de manera colaborativa, los modelos de enseñanza y exponga los resultados.

Revisemos ahora lo que se entiende por Necesidades Educativas Especiales

4. CONCEPTUALIZACIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.).

La diversidad implica atender las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E). Este concepto es la expresión del cambio de perspectiva, asumido desde los ámbitos social y educativo a la vez; producido en la consideración de la educación especial y del tratamiento de la diversidad en el ámbito escolar.

Necesidades Educativas Especiales, se refiere a que todos los niños y jóvenes tienen requerimientos que derivan de sus dificultades de aprendizaje. Los niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen N.E.E en algún momento de su escolarización.

Según Marchese y Martín (1990) definen al alumno con necesidades educativas especiales como el "individuo que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad, el cual demanda una atención más específica, y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de sus edad".

Según se especifica en el Decreto 170/2009 los alumnos con NEE son aquellos alumnos que precisan ayudas y recursos adicionales, humanos, materiales o pedagógicos, para guiar su proceso de enseñanza - aprendizaje, y contribuir al logro de los fines educacionales.

Estas necesidades incorporan los principios ya probados de que todos los niños y niñas se pueden beneficiar; entonces requiere que el aprendizaje se adapte a las necesidades de cada uno; las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos sus alumnos.

En términos generales, podríamos decir que todo niño es un alumno con N.E.E, puesto que cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás.

4.1 NECESIDADES EDUCATIVAS INDIVIDUALES (N.E.I.).

Teniendo en cuenta que la educación debe aportar a cada alumno la enseñanza de acuerdo a su individualidad, es lógico que necesidades especiales puedan ser aplicadas a todo educando.

Si bien es cierto, todos los niños presentan Necesidades Educativas Especiales, sólo algunos requieren en algún momento, Necesidades Educativas Individuales (N.E.I.), puesto que ellos no son capaces de superar sus limitaciones en el grupo - curso. Por lo tanto, precisan de una atención individualizada, siendo muy importante, para los docentes, saber reconocer las limitaciones y atenderlas en el momento preciso para ayudar a superarlas.

Todos los alumnos requieren a lo largo de su escolaridad, de diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación.

Estas necesidades educativas van desde las **ordinarias** (planteadas por la mayoría de los alumnos durante casi o toda su escolaridad), que pueden ser satisfechas en las escuelas sin que haya que aportar en ningún momento ayudas, recursos y servicios que sobrepasen la programación educativa; hasta las **especiales** (planteadas por algunos alumnos durante toda o parte de su escolaridad), y que no pueden ser satisfechas por la planificación educativa ordinaria de una escuela y que, por ello, exigen una respuesta educativa diferenciada temporal o permanente con la aportación de ayudas, medios o servicios que faciliten la conquista de los fines de la educación. (García, 1998).

4.2 CAUSAS QUE GENERAN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS INDIVIDUALES (N.E.I.)

La diversidad, ha sido interpretada de la misma manera por las diferentes corrientes de pensamiento, lo que hace posible realizar múltiples clasificaciones en función de la (s) variable (s) que se considere(n).

El origen de la diversidad se puede clasificar en:

El enfoque **Estático-innatista**, sostiene que la diversidad ha sido entendida, en el mejor de los casos, como algo que la naturaleza proporciona a los alumnos al nacer y que se mantenía básicamente igual a lo largo de la vida de los sujetos. En la actualidad hay autores que siguen apostando por este enfoque y van desde las posiciones moderadas de Piaget hasta el radicalismo innatista y estático de Gessel.

En tanto el enfoque **Dinámico-ambientalista**, surge como consecuencia de los avances científicos, en los últimos 20 años; configurándose una corriente de pensamiento que hoy tiene una posición dominante. Este enfoque sostiene que las capacidades se aprenden y se desarrollan mediante el aprendizaje y que el ambiente resulta determinante en el desarrollo de los sujetos (García, 2000).

Generalmente se aprecia un cuadro multifactorial o pluricausal, en el cual se percibe la interacción de procesos biológicos (de salud), con procesos psicológicos (de desarrollo), con procesos escolares (de enseñanza) y procesos socioculturales (de ambiente). Todos ellos son conglomerados de posibles causas, que es necesario tomar en cuenta al momento de evaluar.

4.3 FACTORES ETIOLÓGICOS Y FACTORES CONCOMITANTES O CORRELATIVOS.

Se produce una confusión frecuente al estudiar las dificultades de aprendizaje, ya que se atribuye un valor etiológico o causal a alteraciones que sólo son concomitantes de las dificultades. Esta confusión entre procesos concomitantes y etiológicos pueden originar un enfoque de tratamiento erróneo, perdiendo de vista el objetivo central.

Un origen de esta confusión puede residir en una interpretación errada del término de correlación, el cual indica el grado en que dos variables se relacionan entre sí en la variación común de sus puntajes, con referencia a sus respectivos promedios; pero esta relación no

indica causalidad de una variable sobre otra. (Bravo, 1990). Por ejemplo: que la maduración de las funciones cognitivas presente correlación con el retardo lector, no significa que esto sea el origen del retardo, sino que ambas variables se relacionan entre sí.

4.4 FACTORES INTERVINIENTES.

Son variables que favorecen la aparición de un trastorno o perturban e interfieren su recuperación, sin que necesariamente sean origen de él. Así por ejemplo, la relación entre deprivación sociocultural y retardo escolar, factores que no se pueden considerar origen de los trastornos de aprendizaje, pero que interfieren en el tratamiento.

4.5 FACTORES CONSECUENTES.

Estos factores son consecuentes a un determinado trastorno, originados de la interacción de las conductas del niño y el manejo equivocado que hacen de ellas. Por ejemplo: actitudes de padres y maestros frente a niños hiperkinéticos, ya que se tiende a culparlo de todo lo que ocurre en la sala de clases o en su hogar.

La situación descrita anteriormente, produce alteraciones emocionales secundarias en el niño y en el ambiente, aumentando sentimientos de frustración, angustia e inquietud.

REFLEXIONEMOS

1. ¿Qué se entiende por necesidades educativas especiales?

.....

.....

.....

2. ¿Qué necesidades educativas individuales son las más recurrentes en sus alumnos?

.....

.....

3. A su juicio, ¿cuáles son los principales factores que intervienen en sus alumnos?

.....

.....

5. EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO O EDUCADOR.

La reforma educacional puesta en marcha en el país, supone cambios profundos; en los programas de estudio, en las prácticas pedagógicas, en el tiempo y espacio destinado a la enseñanza - aprendizaje de los alumnos.

Esta reforma conlleva a dar libertad a cada establecimiento para tener sus propios planes y programas, modificar sus prácticas pedagógicas acorde a sus necesidades y así lograr que el alumno desarrolle un pensamiento divergente, crítico, que lo lleve a transferir sus aprendizajes a la vida cotidiana.

Desde el concepto constructivista, la reforma educacional plantea para todos los alumnos con y sin problemas de aprendizaje, los objetivos derivados de un "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a hacer". Toma importancia la zona de desarrollo próximo, en la que es posible el logro total o al máximo de las capacidades, lográndose de paso la autorregulación del comportamiento.

Pero en este nuevo paradigma, surgen inquietudes tales como: ¿Qué rol ocupa el psicopedagogo o educador al interior de los establecimientos?, ¿Qué pasa con los alumnos con problemas de aprendizaje?, ¿En qué horario se les atiende?

El psicopedagogo pasa a ocupar un rol dinámico y protagónico al interior de cada

unidad educativa, pero esto va a depender de las características de cada establecimiento, de sus fortalezas, necesidades, del contexto cultural, etc. En el proyecto educativo de cada unidad educativa acorde a las prioridades debe establecerse cuál será el rol de este especialista. (ver decretos 01/98, 291/99 y 170/2009).

5.1 EL PSICOPEDAGOGO COMO DINAMIZADOR AL INTERIOR DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.

La presencia del profesor de psicología y pedagogía (psicopedagogo) o del profesor de educación diferencial en las escuelas, se da con mayor frecuencia en enseñanza básica que en enseñanza media. Se entiende que él es especialista de alumnos "difíciles", a quien se le confía la solución de situaciones de emergencia, también es el intérprete fiel de la Reforma y, no raras veces, es utilizado como comodín para reemplazar a otros docentes ausentes.

El psicopedagogo, está llamado a desempeñar un rol de experto dentro de cada escuela, es decir posee conocimientos estructurados, fundamentados y coherentes sobre lo que puede hacerse para mejorar la educación y cómo hacerlo en las escuelas.

En conclusión, el psicopedagogo es un experto que desarrolla una función compartida y sostenida de asesoramiento y apoyo a las escuelas, tanto a los alumnos, como a los profesores y a los padres o a la escuela en su totalidad.

En general, se reconocen tres tipos de acciones profesionales:

- El diagnóstico de los problemas, necesidades y metas.
- La intervención en función de un plan de acción.
- La evaluación.

5.2 EN LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM.

Los posibles roles que el psicopedagogo o educador puede desempeñar en la innovación y desarrollo del currículum, son dependientes de una reconceptualización de la función inicialmente asignada, tendiendo a no estar sólo dedicado a problemas individuales, para estar inserto en el contexto curricular.

El psicopedagogo, debe ser un "agente de cambio" (Bolívar, 1999), como recurso de

apoyo del establecimiento, para que pueda abordar y dar respuesta a sus necesidades.

El asesoramiento que debe prestar el psicopedagogo, sólo tiene posibilidades de incidir en un colegio o escuela que funciona en una relación de colaboración o trabajo colaborativo. En este sentido, se basa en el compromiso de que todo los educadores son responsables del éxito de todos los estudiantes, en vez de responsabilizarse sólo del éxito de una categoría de alumnos. Los "psicopedagogos" o educadores "especialistas" y los "comunes" o de "básica" sólo son responsables de sus alumnos respectivos. Es decir, existe de esta forma una colaboración simétrica entre los agentes educadores y careciendo una relación profesional entre estos docentes (profesor de básica - psicopedagogo).

Se debería evitar utilizar la expresión: "intervención psicopedagógica", que sugiere una relación desigual (asimétrica o jerárquica de poder) que prescribe soluciones en función de un conocimiento experto. La intervención (clínica, médica o técnica) no tiene cabida en una relación simétrica. Como dice Anne Lieberman, se trata de trabajar con los profesores, más que "intervenir en" sus prácticas.

REFLEXIONEMOS

Enumere las funciones que usted ejerce al interior del establecimiento educacional y cuáles cree usted que debería desempeñar y cuáles no.

.....
.....
.....

Resuma los principales roles que se dan a conocer en este texto.

.....
.....
.....

6. TRABAJO COLABORATIVO.

El trabajo colaborativo, constituye una situación privilegiada para la relación entre profesores de aula y el profesor de apoyo. Siendo también éste el momento en el que pueden participar otros profesionales involucrados en el aprendizaje de los alumnos. Los educadores deben trabajar unidos como iguales (no en una jerarquía) para dar oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos de la escuela.

A. La colaboración y el diálogo pueden ser un medio de mutua mejora y optimización; ya que aumenta la cohesión entre los docentes, proporcionándoles una oportunidad de compartir ideas acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación, de la elaboración de material técnico - pedagógico.

Estrategias pedagógicas como el aprendizaje colaborativo, el andamiaje ("scaffolding"), la enseñanza recíproca, el aprendizaje situado y lenguaje integral, cobran su significación en el contexto de la teoría de Vygotski.

Según Stainback (1999) todos los profesores son responsables del éxito de todos los alumnos. Los docentes comparten la filosofía de que todo alumno es capaz de aprender y que ellos están para facilitar el rendimiento educativo de cada alumno y su adaptación personal y social. Esta filosofía también es inherente a la colaboración entre los profesionales de la educación.

El diálogo puede darse al interior de una unidad educativa, pensando en las competencias y necesidades que presenta cada alumno, entonces los profesores posibilitan reunirse para:

- Trabajar entre profesores de sub-ciclo o por asignaturas, con profesor diferencial.
- Acordar el uso del tiempo y la temporalidad con la cual se reunirán entre los profesionales. Utilizar una planificación flexible en cuanto a las temáticas a tratar, pero rigurosos en la sistematización del tiempo de reunión.
- Concretar la participación de profesionales externos al establecimiento educacional, que asisten a los alumnos en otras instancias; siendo posible coordinar actividades y aunar criterios con kinesiólogo, asistente social, fonoaudiólogo, etc. Es decir, instaurar redes de apoyo con otras instituciones.

En la colaboración, se trata de apoyar e intervenir en el medio natural (la clase en el aula común y el hogar), donde los educadores trabajan unidos para mejorar el funcionamiento de esos ambientes.

Las personas que trabajan colaborativamente deben trabajar como iguales y mantener relaciones de coordinación y no de superioridad o de subordinación. Este compañerismo se refiere a las relaciones entre individuos y no a los títulos que posee o funciones que desempeñan.

Graden, 1989 sostiene que la colaboración no es función del comportamiento inherente a la función profesional o al título de cada uno, sino una función del comportamiento interpersonal de los sujetos.

B. Otro punto importante de mencionar es que la colaboración debe ser voluntaria y no impuesta. Cada docente debe sentirse en libertad de aceptar o rechazar las ideas que vayan surgiendo. La percepción que se haga el maestro de su aceptación en el aula influye en el grado de realización de las prácticas. La preparación, disposición, y comodidad que pueda sentir un profesor al proponer una actividad y su confianza en la eficacia de la misma, influyen en su capacidad de utilizarla en forma satisfactoria.

Existen investigaciones que sostienen que si cada persona no se compromete en esta actividad de trabajar colaborativamente, pueden fracasar con facilidad los planes “acordados”. Las ideas no se imponen a los maestros de básica, como si éstos fueran receptores pasivos de los consejos del psicopedagogo o educador diferencial, sino que ellos son las piezas claves en la toma de decisiones.

La colaboración no supone la presencia de un facilitador activo y un receptor pasivo, sino la participación activa de todos los implicados, así como la potenciación de los maestros.

Según Bandura (1982), señala que cuando los individuos perciben que sus acciones efectivamente influyen en la modificación dada, se muestran más dispuestos a perseverar. Por lo tanto, si el maestro ve que hay resultados favorables del trabajo en conjunto, aumentará su sensación de eficacia personal para realizar otras nuevas modificaciones, (ya sea de sus prácticas del currículum a través de las adaptaciones curriculares) también aumenta en los alumnos su preferencia por la resolución de problemas de manera colaborativa (Gutkin y Hickman, 1988).

C. Para realizar un trabajo colaborativo, es necesario contar con tiempos establecidos que estén explicitados al interior de cada unidad educativa, en el Proyecto Educativo. En muchas escuelas no se observa con claridad y precisión el tiempo que dispone cada docente para el trabajo colaborativo. Esta estructuración va a depender del grado de importancia y necesidad que se estima por parte de los directivos y cuerpo docente.

En síntesis:

La colaboración tiene dos objetivos diferentes:

- Primero, remediar el problema presente relacionado con el rendimiento o la forma de actuar de los estudiantes.
- El segundo, no sólo consiste en ayudar al alumno, sino prevenir problemas futuros en todos los alumnos.

Las investigaciones demuestran que los docentes han incrementado sus destrezas, su capacidad de resolución de problemas y su confianza y tolerancia para afrontar la diversidad de los individuos, tras participar colaborativamente en la resolución de problemas, según Gutkin y Curtis, 1990.

Es necesario que en el trabajo y en el diálogo, se den relaciones positivas y de confianza mutua que son imprescindibles para el éxito. Un elevado nivel de confianza permite a los docentes buscar serenamente los problemas y atender las modificaciones necesarias.

6.1 PLAN DE ACCIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

A continuación se ofrece un modelo de Plan de Acción para la atención a la diversidad en el contexto del Decreto 170 /2009 como una propuesta factible de adecuar a la realidad de su unidad educativa.

Cabe destacar que este Plan de acción está delimitado para una escuela emergente con Proyecto de Mejoramiento Educativo y SEP.

Modelo de un Plan de Acción para la escuela con Proyecto de Integración Escolar

I. Evaluación Situacional.

La evaluación del funcionamiento del Proyecto de Integración Escolar en la Escuela Esperanza se realizó en diciembre del 2010, mediante un Taller de reflexión docente para evaluar las variables que intervienen en la efectividad y calidad del PIE:

- El tiempo que existe para coordinar acciones diagnósticas, de planificación, intervención y evaluación.
- El trabajo colaborativo entre educadoras, docentes básicos y profesores diferenciales.
- La calidad de la atención de los niños y niñas integradas por parte de ambos profesionales.

Los docentes básicos de la Escuela Esperanza opinaron que el tiempo disponible para el trabajo colaborativo es regular, debiendo hacer un esfuerzo extra de coordinación en tiempos informales para lograr esta comunicación. Es importante sistematizar el tiempo acordado formalmente los días Lunes y Miércoles.

Los docentes sugieren mejorar la calidad y efectividad del trabajo colaborativo entre ambos profesionales atendiendo a elaborar en forma conjunta las adecuaciones curriculares, para recibir apoyo metodológico en sala común por parte del profesor diferencial, aportando cada profesional con su disposición y creatividad.

Finalmente, los docentes básicos opinan que la calidad de su atención hacia los alumnos integrados es más que regular, debido a que reconocen adaptar contenidos, metodología y evaluación para lograr los aprendizajes que determina la adecuación curricular.

II. Identificación de la problemática a resolver.

El proceso de evaluación y reevaluación psicológica que coordina la Escuela, realizado por los profesionales psicólogos en el mes de octubre del año 2010, en conjunto con la detección y evaluación psicopedagógica efectuada por las Profesoras de Educación Diferencial, ha evidenciado la presencia de 28 alumnos con Diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve.

A partir de las necesidades detectadas nuestro establecimiento se enfrenta a una problemática relevante, propia de una población de alta vulnerabilidad y de un contexto

socioeconómico y cultural privado. Por tanto el problema se define como:

Presencia de gran diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias que requieren articular un plan coordinado de atención entre profesionales y recursos pertinentes.

III. Normativa legal para Proyecto de Integración Escolar

- Ley Integración Social 19.284 /94 cap.II Normas Integración Social.
- Ley 20.201/07 Subvención a Establecimientos Educativos con alumnos con NEE.
- Ley 19.532 Régimen JEC.
- Decreto 1 / 98 Normas Integración Escolar.
- Instructivo 191/06 Evaluación PIE.
- Decreto 511/ 97 Reglamento Evaluación.
- Ley General Educación 20.370 /2009.
- Decreto 170 /2009.

IV. Definición de objetivos y metas a lograr.

Objetivos para Educadora, Profesor básico y Profesor de Educación Diferencial	Metas
<p>Los docentes del nivel básico NB1 y NB2 en conjunto con el profesor diferencial se proponen realizar una encuesta de despistaje para detectar menores con necesidades educativas especiales.</p> <p>Las educadoras detectan casos con NEE para su diagnóstico psicopedagógico y eventual diagnóstico psicológico.</p> <p>Los docentes del nivel básico se proponen conocer el tipo de alumno realizando una evaluación diagnóstica contextualizada que permita obtener el nivel de aprendizaje y detectar las necesidades educativas especiales.</p>	<p>El 100% de los docentes básicos emitirán una nómina de despistaje de alumnos con necesidad de evaluación psicológica y psicopedagógica.</p> <p>El 100% de las Educadoras y Profesoras Diferenciales se coordinan para desarrollar acciones de prevención y detección precoz de NEE a sus párvulos.</p> <p>El 100% de los docentes básicos aplicarán pruebas diagnósticas para detectar el actual nivel de aprendizaje de cada uno de sus alumnos (as) y derivar casos a Profesoras Diferenciales.</p>

<p>Las Profesoras de Educación Diferencial se proponen aplicar evaluaciones diagnósticas formales e informales y emitir un Informe Psicopedagógico y Curricular de los alumnos de carácter Inicial y Final.</p> <p>Las Profesoras de Educación Diferencial se proponen realizar entrevista/ Anamnesis y asesoría a los padres y apoderados.</p> <p>Los docentes se proponen implementar mecanismos de coordinación mensual con las profesoras de Educación Diferencial para determinar los apoyos y planificar adecuaciones a los elementos del currículo: objetivos, contenidos, actividades, metodologías y evaluación.</p> <p>Los docentes se proponen articular un trabajo colaborativo en sala común para los alumnos y aplicar estrategias metodológicas significativas y de evaluación diferenciada</p> <p>Las Profesoras de Educación Diferencial se comprometen a emitir orientaciones a especialistas (fonoaudiólogo, oftalmólogo, otorrino, neurólogo, psicólogo, psiquiatra) y realizar un seguimiento de la derivación a redes de apoyo.</p>	<p>El 100% de las Profesoras de Educación Diferencial realizarán diagnóstico psicopedagógico individual según cronograma ,llegando a emitir un Informe Psicopedagógico y Curricular Inicial y Final para cada alumno del PIE, con copia al profesor básico.</p> <p>El 100% de las Profesoras de Educación Diferencial realizarán entrevistas y asesorías a los padres y apoderados del Proyecto de Integración Escolar, abordando temas relevantes para el desarrollo de sus hijos.</p> <p>El 100% de los docentes que atienden en sus aulas alumnos con NEEP y NEET se coordinará mensualmente con Profesora de Educación Diferencial para la determinación de apoyos y elaboración conjunta de adecuaciones curriculares y programar tipos de ayuda necesaria en sala común.</p> <p>El 100% de las profesoras diferenciales brindará apoyo especializado en sala común a sus alumnos con NEEP y NEET</p> <p>El 100% de las Profesoras de Educación Diferencial llevará un Registro Anecdótico significativo de las orientaciones dadas a los padres para satisfacer las necesidades de evaluación de especialistas fonoaudiólogo, neurólogo, psicólogo, otorrino, etc.</p>
<p>Objetivos para los Alumnos</p>	<p>Metas</p>
<p>Los alumnos demuestran interés por superar sus necesidades educativas especiales asistiendo regularmente a clases.</p> <p>Los alumnos reciben apoyo de material fungible adquirido con fondos del Proyecto de Integración Escolar.</p>	<p>El 90% de los alumnos del Proyecto de Integración asiste regularmente a clases.</p> <p>El 100% de los alumnos pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar reciben útiles escolares de apoyo a su enseñanza.</p>

<p>Los alumnos participan activamente de los procesos de aprendizaje adaptados en su curso común bajo la mediación del docente básico y diferencial.</p>	<p>El 90% de los alumnos del Proyecto de integración desarrolla actividades de aprendizaje adaptadas con apoyo mediador del profesor diferencial en su sala común</p>
<p>Objetivos para Padres y Apoderados</p>	<p>Metas</p>
<p>Los padres y/o apoderados entregan su consentimiento para proceder a la evaluación diagnóstica integral y eventual incorporación al Proyecto de Integración Escolar.</p> <p>Los padres y/o apoderados se comprometen a cumplir las orientaciones de estimulación, formación de hábitos, y/o derivación a otros especialistas que entregan los profesores básicos y diferenciales.</p> <p>Los padres y/o apoderados se comprometen a iniciar y mantener un eventual tratamiento medicamentoso cuando el neurólogo o psiquiatra así lo indique.</p> <p>Los padres y/o apoderados se comprometen a asistir a entrevistas y reuniones con los profesionales pertinentes de la escuela.</p>	<p>El 100% de los padres y/o apoderados firman carta de consentimiento para iniciar evaluación integral de su pupilo.</p> <p>El 90 % de los padres y/o apoderados llevan a cabo las orientaciones dadas por las Profesoras de Educación Diferencial y Docentes Básicos respecto de hábitos de estudio y atención de otros especialistas.</p> <p>El 100% de los padres y/o apoderados llevarán al menor al control neurológico y firmarán un compromiso de no interrumpir la ingesta del medicamento designado por el especialista.</p> <p>El 90% de los padres y/o apoderados asistirán a las entrevistas y reuniones taller citadas por el profesor de Educación Diferencial.</p>

V. Descripción de estrategias y actividades a implementar.

Estrategia general: Favorecer la atención de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes y Transitorias, a través de la optimización de la coordinación entre profesores, apoderados y profesionales de la red de apoyo, impetrando subvención del Decreto 170/09, para alcanzar mejores niveles de logro en los aprendizajes esperados y la superación de sus niveles de adaptación.

Estrategias	Actividades
<p>Diagnóstico psicopedagógico y curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales según Decreto 170/ 2009.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar despistaje de alumnos con NEE Transitorias y Permanentes. 2. Aplicar y analizar pruebas formales e informales. 3. Aplicar Formulario "Anamnesis" a madres de menores. 4. Obtener el consentimiento y firma de los padres para evaluación psicológica 5. Completar "Formulario Único Síntesis de ingreso". 6. Recopilar estudios interdisciplinarios (fonoaudiólogo, psicólogo, neurólogo). 7. Emitir informes diagnósticos psicopedagógico y curricular inicial y final. 8. Emitir informes de derivación (Test de Conners). 9. Postular aprobación del PIE con sostenedor. 10. Impetrar subvención para atención de NEEP y NEET en plataforma del PIE / Sostenedor.
<p>Planificación conjunta de adaptaciones curriculares en objetivos, actividades, metodología y evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir nivel de aprendizaje actual. • Adaptar aprendizajes esperados según el potencial del menor. • Diseñar estrategias metodológicas pertinentes y significativas. • Formular necesidades de recursos didácticos para lenguaje, matemáticas y ciencias. • Proponer evaluaciones diversificadas con énfasis en producciones de trabajos y pruebas orales.
<p>Trabajo colaborativo entre Educadoras, Profesores básicos, Diferencial y UTP.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reuniones formales e informales para establecer acuerdos en metodología , evaluación, y derivación a especialistas. • Evaluar a párvulos con Pruebas de Madurez , lenguaje y Precálculo. • Colaborar en sala común una sesión semanal, y en aula de recursos dos sesiones privilegiando subsector de lenguaje y matemática.

	<ul style="list-style-type: none"> Realizar dos consejos técnicos a cargo de las profesoras diferenciales para capacitar a los docentes en la atención a la diversidad. Participar en reuniones de articulación Kinder -1° Básico y 4° con 5° Básico.
Evaluación Dominio Lector	<ul style="list-style-type: none"> Realizar evaluación de dominio lector en forma trimestral. Emitir al profesor básico el Informe de Dominio Lector para cada curso. Entregar a UTP Informe Dominio Lector Escuela.
Asesoría a padres y apoderados	<ul style="list-style-type: none"> Realizar y registrar entrevistas mensuales para entregar información y asesoría en: <ul style="list-style-type: none"> Nivel real de aprendizaje. Estimulación de funciones deficitarias. Formación de hábitos de estudio. Modificación de conducta. Derivación a especialistas.
Reevaluación psicológica	<ul style="list-style-type: none"> Coordinar la reevaluación psicológica para evaluar continuidad en PIE. Conseguir informe psicológico con sugerencia de incorporación o egreso de PIE. Postular alumnos a la plataforma del PIE con el sostenedor.
Implementación de aula de recursos	<ul style="list-style-type: none"> Detectar necesidades de materiales. Cotizar y comprar materiales didácticos. Facilitar material didáctico especializado para el trabajo en sala común. Registrar préstamo de material didáctico a profesor básico.
Realizar seguimiento a alumnos egresados de PIE	<ul style="list-style-type: none"> Revisar rendimiento de alumnos por subsector de aprendizaje trimestralmente. Establecer acuerdos de reforzamiento social con profesores básicos.

VI. Diseño de cronograma a aplicar.

Nº	ACTIVIDAD				M			E			S		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Aplicación de pruebas estandarizadas e informales para emitir diagnóstico psicopedagógico.			x	x						x	x	
2	Planificación de adaptaciones curriculares semestrales.				x			x					
3	Trabajo colaborativo en sala común y aula de recursos.				x	x	x	x	x	x	x	x	
4	Coordinación entre profesores básicos, de apoyo y UTP.				x	x	x	x	x	x	x	x	
5	Evaluación dominio lector.				x				x				x
6	Asesoría a padres y apoderados.				x	x	x	x	x	x	x		
7	Derivación a especialistas.				x	x	x	x	x	x	x	x	
8	Implementación de aula de recursos.								X				
9	Seguimiento.				x								x

VII. Uso de recursos disponibles.

Recursos a mantener y facilitar en aula de recursos año 2011	Caracterización del material
Funciones Básicas.	Set de percepción visual, set de coordinación viso motriz. Tangramas.
Lenguaje.	Discriminación auditiva (casete) Lenguaje de seguridad (señales del tránsito) Láminas con absurdos. Láminas fonoaudiológicas.
Lectura y escritura.	Textos de lectura comprensiva. Set de textos "Arcolris". Letras magnéticas Set de láminas con opuestos, sinónimos. Cámara fotográfica. Radio. Softwares: Abrapalabra, Conejo Lector. La selva de las oraciones. Soy lector. Verbos.
Precálculo y Cálculo.	Ábaco, bloques lógicos, dominó de fracciones, sumas y restas. Set de tiras para armar figuras geométricas. Huinchas de medir, Metro metálico.
Ciencias	Dinamómetros. Set de recipientes para volumen. Globos terráqueos. Atlas geográfico.

VIII. Beneficiarios directos del plan.

Nivel	Curso	N° de alumnos NEEP	N° de alumnos NEET	N° de alumnos Total
NB1	1°	2	5	7
	2°	2	5	7
NB2	3°	2	5	7
	4°	2	5	7
NB3	5°	2	5	7
NB4	6°	2	5	7
NB5	7°	2		2
NB6	8°	2		2
Total				46

IX. Evaluación y seguimiento.

Fechas	Actividades	Indicadores de evaluación	Evaluación y seguimiento
Marzo	<p>Realizar plan anual del Proyecto de Integración Escolar. Realizar despistaje de alumnos con NEE.</p> <p>Llevar registro en Libro de clases de Enseñanza Especial Diferencial. Diseñar horario de atención opción dos con tres o cuatro horas de atención semanal, distribuidas en dos horas aula de recursos y una en sala común.</p> <p>Postular alumnos nuevos y antiguos a PIE.</p>	<p>Informe Plan Anual a Dirección.</p> <p>Elabora nómina de alumnos para evaluar.</p> <p>Completa Libro de clases de enseñanza Especial Diferencial.</p> <p>Horario de atención tipo mosaico: horas aula de recursos y horas en sala común.</p> <p>Completar Formularios de ingreso PIE.</p>	<p>Lista de cotejo Director.</p> <p>Autoevaluación de docentes diferenciales.</p> <p>Asistencia de alumnos en libro de clases de PIE.</p> <p>Registro de asistencia a sala común firmada en libro de clases de PIE.</p> <p>Expediente alumno con Formularios Decreto 170/09.</p>

<p>Abril</p>	<p>Aplicar Anamnesis a madres de menores.</p> <p>Recopilar estudios interdisciplinarios (fonoaudiólogo, psicólogo)</p> <p>Aplicar pruebas formales e informales.</p> <p>Emitir informes de derivación a Neurólogo: Test de Conners</p>	<p>Mantiene archivo PIE en UTP:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certificado nacimiento original. - Firma autorización padres original. - Informe intelectual original. - Informe psicopedagógico y curricular original inicial y final. - Informe avance anual. - Adaptaciones curriculares semestrales. <p>Mantiene archivo individual con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certificado de Nacimiento. - Anamnesis. - Firma autorización padres. - Registro anecdótico significativo. - Informes especializados Fonoaudiólogo, psicólogo. - Pruebas formales e informales de lenguaje, matemática y ciencias. <ul style="list-style-type: none"> - Informe diagnóstico psicopedagógico y curricular inicial y final. - Informe de avance anual. - Adecuación Curricular. 	<p>Autoevaluación de cada profesional.</p>
--------------	--	--	--

	<p>Emitir informe resultados diagnóstico a UTP.</p> <p>Definir nivel de aprendizaje actual.</p> <p>Determinar aprendizajes esperados adaptados.</p> <p>Realizar primera evaluación de velocidad lectora en forma individual a cursos asignados por UTP.</p> <p>Elaborar adaptaciones curriculares primer y segundo semestre en forma colaborativa.</p>	<p>Muestra Bitácora de derivación con Test de Conners.</p> <p>Entrega informe resultados diagnósticos a UTP.</p> <p>Emite informe de dominio lector por curso y escuela.</p> <p>Elabora adaptaciones curriculares en forma colaborativa con docentes básicos para subsectores de lenguaje matemática y ciencias.</p> <p>Archiva adecuaciones curriculares en expediente de cada alumno integrado.</p>	<p>Cuaderno de registro de coordinación con profesores básicos.</p> <p>Informes de resultados medición dominio lector por curso y escuela.</p> <p>Lista de cotejo UTP</p>
<p>Mayo</p> <p>Diciembre</p>	<p>Diseñar estrategias metodológicas.</p> <p>Proponer evaluaciones diversificadas con énfasis en producciones de trabajos y pruebas orales.</p>	<p>Muestra material adaptado de lecto escritura y cálculo.</p> <p>Elabora guías de aprendizaje pertinentes al subsector Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas.</p> <p>Elabora formatos de pruebas adaptadas y trabajos prácticos.</p>	<p>Coevaluación.</p> <p>Lista de cotejo.</p>

Fechas	Actividades	Indicadores de evaluación	Evaluación y seguimiento
Abril a noviembre	<p>Realizar reuniones informales mensuales para entregar información y asesoría a los padres en: Nivel real de aprendizaje. Estimulación de funciones deficitarias. Formación de hábitos de estudio. Modificación de conducta.</p> <p>Asistir a apoyo en aula común, llevando guías de aprendizaje pertinentes.</p>	<p>Lleva registro de asesorías a los padres.</p> <p>Lleva registro de asistencia a aula común en Libro de Enseñanza Especial Diferencial.</p> <p>Lleva registro de rendimiento de sus alumnos en curso común.</p>	<p>Cuaderno de registro de asesorías a los padres.</p> <p>Libro de clases revisado por UTP.</p> <p>Cuaderno de registro.</p>
Agosto	<p>Realizar segunda evaluación de velocidad lectora en forma individual a cursos asignados por UTP.</p> <p>Realizar diagnóstico psicopedagógico a alumnos de educación Preescolar.</p>	<p>Emite informe de dominio lector por curso y escuela.</p> <p>Emite informe de resultados diagnóstico de Madurez para el Aprendizaje.</p>	<p>Hojas de registro medición dominio lector.</p> <p>Cuaderno de registro de coordinación con docentes.</p>
Octubre	<p>Realizar reevaluación psicopedagógica para evaluar continuidad en PIE.</p> <p>Reorientar a apoderada y conseguir autorización para evaluación psicológica.</p> <p>Conseguir evaluación e informe psicológico con sugerencia de incorporación o egreso de PIE</p>	<p>Aplica reevaluación psicopedagógica y curricular.</p> <p>Completa consentimiento de los padres para la evaluación psicológica.</p> <p>Consigue evaluación psicológica por conducto formal.</p>	<p>Lista de Cotejo UTP.</p> <p>Firma de consentimiento de los padres.</p>

<p>Octubre</p>	<p>Detectar necesidades de materiales.</p> <p>Cotizar y comprar materiales didácticos.</p> <p>Mantener material didáctico especializado en aula de recursos.</p>	<p>Consulta sobre necesidades de material a los docentes</p> <p>Cotiza materiales.</p> <p>Compra materiales.</p> <p>Usa material en sala de recursos.</p>	<p>Boletas y facturas de las compras de material didáctico.</p> <p>Cuaderno de registro de entrega de materiales a cada alumno de PIE.</p> <p>Oficio de Rendición de gastos por la Dirección del establecimiento a DEAM.</p>
<p>Noviembre</p>	<p>Realizar tercera evaluación de velocidad lectora en forma individual a cursos asignados por UTP.</p>	<p>Emite informe de dominio lector por curso y escuela.</p>	<p>Lista de cotejo UTP.</p> <p>Hojas de registro medición dominio lector.</p>
<p>Diciembre</p>	<p>Evaluación Final.</p>	<p>Emite Informe Avance Anual Individual que señala logros por subsector y promoción o permanencia en curso común.</p>	<p>Archivo UTP.</p>

REFLEXIONEMOS

1. En su unidad educativa ¿Se da el trabajo colaborativo? Describa cómo es y señale los motivos que permiten dicha actividad.

.....

.....

.....

2. ¿Cómo estructuraría los horarios para realizar un trabajo colaborativo entre los docentes?

.....
.....
.....

3. Mencione qué variables interfieren en su unidad educativa que impiden un trabajo de colaboración.

.....
.....
.....

¡Considere en sus prácticas lo aprendido hasta ahora!

7. LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Actualmente, se plantea la necesidad de abandonar la mirada actual sobre el "diagnóstico", para proponer un "modelo de investigación evaluativa en psicopedagogía", fundamentada en una concepción teórica de la psicopedagogía. Para esto se requiere un cambio actitudinal profundo frente al alumno con dificultades de aprendizaje. (Careaga, 1999).

Es necesario realizar una comparación entre los dos modelos. Atendiendo que la teoría de los Trastornos de aprendizaje se relaciona estrechamente con un modelo clínico y el "modelo de investigación evaluativa", tendría una proximidad a la postura constructivista.

El modelo Médico	Modelo de investigación evaluativa
<ul style="list-style-type: none"> • El trastorno de aprendizaje se observa desde el concepto de aprendizaje inspirado en el conductismo. • Se observa a través del rendimiento que aparece alterado. • Los problemas de aprendizaje se plantean en la perspectiva del alejamiento de la norma. • Lo importante de este diagnóstico científico es encontrar síntomas para la categorización patológica. • Utiliza técnicas cuantitativas en la recolección de información. • La acción psicopedagógica es a partir de la ubicación precisa del sujeto en una clasificación. Si es disléxico, disgráfico, discalculico, etc. para cada cual existe una metodología adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • El constructivismo redefine el concepto de aprendizaje. • Es un proceso de investigación para la recolección, análisis e interpretación de información sobre un sujeto que permita la intervención psicopedagógica. • El constructivismo señala que lo que interesa no es develar la realidad, sino cómo ésta se construye. • Los "procesos" es el concepto relacionador entre aprendizaje y problemas de aprendizaje. • En la recolección y análisis de la información utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas. • Relaciona los procesos cognitivo u afectivo-sociales, alterados con las técnicas instrumentales en las que presenta problemas.

7.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

La evaluación psicopedagógica consiste en un proceso de recogida, análisis e integración de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje para identificar las necesidades educativas especiales transitorias(NEET) o permanentes (NEEP) de determinados alumnos y alumnas, que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículum escolar por diferentes causas, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo

de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de sus capacidades, evitando así el riesgo de exclusión o fracaso escolar.

Este nuevo enfoque de evaluación psicopedagógica se refleja en la propuesta de evaluación integral que contiene el actual Decreto 170/2009. Al analizar el documento legal encontramos las siguientes dimensiones:

1. Contempla diferentes ámbitos: El artículo N° 1 identifica dos ámbitos de esta evaluación. Por un lado el ámbito educativo, que recopila información de los alumnos, docentes y familia; y por otro el ámbito de la salud que considera los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF)

En el ámbito educativo, la evaluación de los alumnos debe entregar información respecto de:

- Aprendizajes logrados: lo que sabe y es capaz de hacer el estudiante respecto de los aprendizajes esperados para su curso y edad.
- Estilo de aprendizaje y motivación con que el estudiante enfrenta los procesos educativos. Sus expectativas, intereses y ritmo de aprendizaje.
- Aspectos del desarrollo personal y social; habilidades sociales, cognitivas y de la comunicación, desarrollo de su autonomía y afectividad.
- Fortalezas y dificultades para enfrentar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica y psicopedagógica.

La evaluación de la escuela verifica en qué medida el Proyecto Educativo Institucional considera la diversidad de alumnos; si éste es compartido por los integrantes de la comunidad educativa; si los programas existentes en el establecimiento están coordinados; si los roles están bien determinados y si los recursos se han invertido eficientemente.

Otro aspecto que se debe conocer en el marco de los PIE, es el trabajo colaborativo entre los distintos actores, con las familias y con el entorno social. Además, esta evaluación debe dar cuenta en qué medida la infraestructura y recursos existentes están adaptados a la diversidad de los alumnos.

Además, incluye el análisis de los programas de estudio y de las prácticas pedagógicas; aspectos didácticos y metodológicos; organización de la clase; dinámicas de relación entre los alumnos/as; entre los profesores; entre profesores y especialistas, etc.; y de los estilos de enseñanza utilizados para dar respuesta a la diversidad y a las NEE de los estu-
dian-

tes.

En relación al contexto socio familiar, la evaluación debe aportar información de las prácticas educativas familiares, cultura y condiciones de vida en el hogar; expectativas que tienen de sus hijos, posibilidades de apoyarlos en el estudio, y de participar en las actividades escolares.

En el ámbito de la Salud, la evaluación debe dar cuenta del tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo. Como también, acerca del funcionamiento de las funciones físicas del alumno; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar. Para ello se aclara en el artículo N° 8 que cuando se requiera mayor información para determinar el diagnóstico definitivo se deberá derivar al alumno a otros profesionales, médicos, asistentes sociales.

2 . Proceso de recogida de información: Cabe señalar que para la atención de la diversidad el decreto 170 / 09 especifica en su artículo N° 26 que la evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral.

En la detección y derivación se requiere acreditar que el establecimiento educacional previamente ha implementado en primer y segundo año de la educación general básica, para los estudiantes que presentan mayores dificultades y cuyo rendimiento y ritmo de progreso es inferior o cualitativamente distinto al de sus pares, las siguientes medidas:

- La aplicación de evaluaciones para identificar áreas deficitarias y áreas de mayor habilidad.
- Diseño e implementación, por parte del equipo docente, de estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones individualizadas, con la asesoría de la Dirección, UTP y Profesores Especialistas.
- Evaluación sistemática para verificar apoyos.
- Información a los padres del proceso de apoyo y logros en el aprendizaje de sus hijos, e incorporación de la familia en la planificación y seguimiento de este proceso.

Tras aplicar estas medidas, si las dificultades persisten se debe derivar el menor a evaluación diagnóstica integral, adjuntando información relevante del alumno, de su contexto familiar y escolar.

El artículo N° 11 señala que la evaluación es un proceso que considera una evaluación

diagnóstica de ingreso, de proceso y de egreso. La evaluación diagnóstica integral cumple los siguientes propósitos:

- Emitir un diagnóstico, que describa las fortalezas y dificultades que experimenta el/la estudiante en el aprendizaje escolar.
- Identificar los apoyos específicos que requiere dicho/a estudiante
- Establecer quiénes son los alumnos/as que cumplen con los requisitos para ser beneficiarios directos de un PIE.

Las evaluaciones de proceso deben tener en cuenta los progresos del estudiante y las metas establecidas en su plan educativo individual. Esta evaluación permitirá realizar los ajustes adecuados al proceso educativo y entregará información relevante para el proceso de reevaluación.

Finalmente la evaluación de egreso corresponde a una reevaluación y según señala el Decreto 170, artículo N° 11, es un proceso anual que consiste en evaluar los progresos del estudiante y las condiciones que se crearon en el establecimiento para asegurar dicho progreso. La información que arroja este proceso permite decidir si el estudiante egresa de la modalidad de educación especial o debe continuar por un año más.

- 3. Identifica las Necesidades Educativas de los alumnos:** El artículo N° 2 menciona las NEEP como barreras que tienen los alumnos para aprender y participar en la vida escolar y social, debido a una discapacidad intelectual y que demandan los apoyos y recursos necesarios para asegurar el aprendizaje escolar. Por otra parte el artículo N° 20 identifica claramente algunas de las necesidades educativas especiales de carácter transitorio Trastorno de Déficit Atencional (TDA). Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA). Trastornos del Lenguaje (TEL) y Rango Límitrofe. Esta clasificación es una categoría diagnóstica que sirve para orientar el proceso educativo en su conjunto facilitando la tarea de los docentes que trabajan cotidianamente con los alumnos y orientar a los padres de modo de generar los apoyos necesarios para alcanzar mejores aprendizajes.
- 4. Determina los apoyos al alumno con NEE:** Esta nueva concepción de evaluación diagnóstica, supera el enfoque del déficit, destacando no sólo las variables personales para explicar dichas dificultades, sino también lo son, el tipo de respuesta educativa que se ofrece en el contexto escolar, las características de las escuelas, los estilos de enseñanza y el apoyo que el/la estudiante recibe de su familia y entorno. Desde esta perspectiva, las NEE, se definen en función de los apoyos que requieren los estudiantes para participar y progresar en sus aprendizajes. Conforman tipos de apoyos priorita-

rios (personales, curriculares, materiales, organizativos, familiares) que requiere el estudiante para favorecer su aprendizaje y participación en el contexto escolar y familiar, los cuales deben ser determinados de manera conjunta por el equipo profesional.

REFLEXIONEMOS

¿Cuáles son las ventajas del enfoque de evaluación psicopedagógica que plantea el decreto 170/2009?

.....

.....

.....

¿Qué obstáculos se pueden encontrar en la implementación de este enfoque actual de evaluación psicopedagógica?

.....

.....

.....

7.2 ENTREVISTAS PSICOPEDAGÓGICAS.

La entrevista es un encuentro estructurado bajo ciertas condiciones para abordar algunos problemas mediante el intercambio de información. Ésta tiene una gran importancia, ya que mediante ella se conocen antecedentes que se complementan con las pruebas aplicadas al alumno para un completo diagnóstico.

Estas primeras entrevistas deberían ser, pues, planificadas cuidadosamente reuniendo primero toda la información que tengan de la familia, y así realizar una hipótesis de su dinámica que, a la vez, nos dará posibles indicios de su disponibilidad para la implicación y la colaboración educativa (Ver en capítulo V, capítulo referido a “La familia y la escuela”).

La hipótesis planteada deberá confirmarse o no en la entrevista. El primer tema de este encuentro debe ser la persona con necesidades educativas, puesto que ella es la que une al psicopedagogo con la familia, y viceversa, y a través de ella se irán introduciendo las preguntas que nos permitirán negar o afirmar la hipótesis. Se debe evitar centrarse única y exclusivamente en las dificultades del alumno, ya que de esta forma se está rechazando implícitamente la función educativa de la familia y desanimándola para asumir un rol igualitario en la educación del hijo con necesidades educativas; puesto que la finalidad de la entrevista es la búsqueda de una colaboración educativa pactada con la familia.

El docente o psicopedagogo, al entrevistar debe:

- Al comenzar, deberá tener un tono profesional que refleje un profundo interés de su parte por prestar un servicio a quien atiende.
- Conocer y comprender a la familia, sus expectativas, sus percepciones.
- Es necesario precisar por qué acude el entrevistado. Que señale lo que espera de él.
- No usar el término "problema" porque tiene connotaciones perniciosas. La gente no tiene problemas sino dificultades, preocupaciones.
- Determinar las experiencias previas de asesoramiento, vividas por el entrevistado.
- Valoración de lo que el entrevistado espera obtener del asesoramiento.
- Indicar el carácter confidencial de la relación.
- Conseguir que el entrevistado (ya sea padre o apoderado) se comprometa con el tratamiento psicopedagógico que va a recibir el niño.
- Conocer el comportamiento del niño en casa, conocer su estado de avance o de regresión en el hogar.
- Informar a la familia de los objetivos educativos, introduciéndola en los planes y programas para así, poder llegar a incorporarla en los objetivos y metas.
- Dar a conocer el horario de atención en la escuela y fijar horarios estructurados en casa.

- Resumir, revisar y valorar lo expuesto.
- Finalizar la entrevista. Las palabras finales deben reforzar la productividad del asesoramiento.

Según Rogres (1984), Arfouilloux(1977) y Repetto(1977), existen otros factores que contribuyen al éxito de la comunicación durante la entrevista:

- La existencia de un clima adecuado a la relación interpersonal.
- La capacidad empática del entrevistador.
- Su adecuada duración (no existe un tiempo determinado).
- Un ambiente físico que favorezca la concentración. La ausencia de elementos distractores.
- Una ambiente psicológico basado en la confianza. Ausencia de comportamientos que puedan ser interpretados como intimidadores o manipuladores.
- Utilizar un lenguaje claro, adaptado a las características del entrevistado (ausencia de tecnicismos innecesarios).

TALLER N° 2

Tema: Entrevistas psicopedagógicas

Objetivos: Analizar la forma de realizar las entrevistas.

Comparar las anamnesis utilizadas y el instrumento actualizado.

Orientaciones metodológicas:

- Realizar un listado de las acciones que realiza antes y durante la entrevista a las familias.
- Utilice la anamnesis (ver anexo 1 en plataforma).
- Analice los resultados y mencione si encontró aportes en esta entrevista.

8. ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS EN LA SALA DE CLASES.

La adecuación del currículo es una de las estrategias que puede utilizar el profesor en el aula para ayudar pedagógicamente al alumno. Lo que hace el docente es un esfuerzo por alcanzar los objetivos educativos, a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado y de las necesidades reales experimentadas en cada centro escolar.

8.1 ADAPTACIONES CURRICULARES.

Las adaptaciones curriculares se pueden definir como las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico, para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y alumnos para quienes se les aplica, debiendo atender la diversidad de alumnos en las escuelas, en las salas de clases y en su individualidad. A partir del currículum oficial (planes y programas de estudio, correspondiente al curso en cuestión), en todos los niveles y modalidades del sistema, deben realizarse las adaptaciones curriculares, que constituyen una estrategia de planificación y actuación docente que aspiran a responder a las necesidades educativas de cada alumno.

Las posibles modificaciones al currículum deben estar incluidas en el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela, pasando por las programaciones de aula, hasta las necesidades individuales de cada alumno. Todos los integrantes de la unidad educativa asumen una nueva responsabilidad; a su vez el profesor de aula y el profesor de apoyo participan siempre en conjunto, asumiendo cada cual el grado de responsabilidad que les confiere.

La adaptación curricular es una acción de mejora del currículum mismo, indirectamente de las competencias de los alumnos, de los profesores y de la escuela en su totalidad. Esta influencia es circular o interactiva.

La adaptación curricular es repensar el currículo, replantear sus elementos y relaciones, contextualizarlo, optimizarlo. (Sánchez y Torres, 1997). Se concibe como un proceso de toma de decisiones sobre sus elementos centrales, para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Estas modificaciones al currículum siempre se relacionan con las dificultades de aprendizaje de los niños, cualquiera sea su causa. Se formulan, dependiendo de las competencias a desarrollar por el alumno.

Como las diferencias y dificultades son graduales en su intensidad, la adaptación también lo será. El objetivo principal y la gran finalidad de las adaptaciones curriculares es proporcionar la respuesta educativa más ajustada a las necesidades educativas diversas.

La adaptación tiene como característica de situarse en un "continuo". Pues va desde ajustes leves y temporales del planteamiento educativo común, a modificaciones significativas y permanentes, que en algunos casos pueden llegar a tener poco que ver con el currículum ordinario del grupo en general en cual está inserto el alumno con necesidades educativas especiales.

También se caracterizan por la "relatividad". Determinados alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales en una escuela o aula y no en otros, en función de la distinta capacidad de respuesta y oferta educativa que se dé en los mismos. Destacando que las dificultades para aprender están estrechamente relacionadas con la capacidad de la escuela para enseñar.

Las adaptaciones curriculares van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula, hasta cambios significativos que se apartan considerablemente del trabajo que desarrolla la mayoría del alumnado.

9. TIPOS DE ADAPTACIONES CURRICULARES.

Existen dos tipos de adaptaciones curriculares:

- De acceso al currículum.
- De elementos básicos del currículum.

9.1 DE ACCESO AL CURRÍCULUM.

Se refieren a la necesidad de adecuar, adaptar las escuelas y las aulas a las condiciones de los alumnos; son recursos adicionales que permiten al alumno acceder al currículum, de manera autónoma. Son adaptaciones a los recursos personales, recursos materiales y organizativos.

Las adecuaciones están referidas a modificaciones de elementos personales, materiales y organizativos, arquitectónicas; como rampas, baños especiales, mobiliario especial. De iluminación lámparas especiales, mayor luminosidad en las aulas.

Las adaptaciones de acceso al currículum son utilizadas para permitir desarrollar el currículum ordinario a alumnos con discapacidad motora y sensorial. Ellos se encuentran integrados en escuelas comunes a través del proyecto de integración.

Estas adaptaciones de infraestructura, de sonoridad, de accesibilidad, deberían implementarse en diferentes edificios públicos para que personas con discapacidad se sientan integrados en nuestra sociedad.

9.2 DE ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM.

Los elementos básicos del currículum se encuentran en las planificaciones de cada establecimiento educacional, en cada subsector, correspondiendo a: objetivos, contenidos, metodologías, actividades, evaluación, temporalización.

Las adaptaciones curriculares a los elementos básicos del currículum, serán todas las modificaciones que se realicen en cualquiera de estos elementos básicos, en uno o en varios de ellos; ya sea en los objetivos, contenidos, metodologías, actividades, temporalización, evaluación, y así atender las diferencias individuales de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las modificaciones se pueden realizar en:

- a) **Objetivos:** Cuando el alumno (a) no sea capaz de alcanzar el objetivo planteado para el curso común, o éste sea muy elevado a sus competencias.

Ejemplo: El objetivo del curso en el subsector de matemáticas es: Resolver en forma

oral y escrita, ejercicios de adición y sustracción en el ámbito numérico hasta el 999.999 y aplicarlo a la resolución de problemas.

Las competencias de Luis son: Su ámbito numérico es hasta el 9.999. Resuelve ejercicios adicionando, no tiene nivel lector.

El objetivo adaptado sería: Resolver en forma escrita, ejercicios de adición en el ámbito numérico hasta el 9.999.

b) Contenidos: Cuando es difícil la comprensión de los contenidos o bien no se adaptan a las necesidades del alumno. Se adaptará dependiendo de los objetivos planteados para el alumno con N.E.E, Identificando lo esencial de lo accesorio, rebajando la complejidad de las tareas, siempre pensando en las características o necesidades individuales de los alumnos.

Ejemplo: considerando las competencias que presenta Luis, (citado en el ejemplo anterior) y en los objetivos de su curso; la adaptación de los contenidos sería:

- Ampliar el ámbito numérico, ver números del 9.999 en adelante.
- La sustracción.
- Resolución de problemas.

c) Metodologías: Se modificarán las metodologías, cuando previamente se ha realizado una adaptación de objetivos y contenidos y no se logra el aprendizaje esperado.

Sí con las metodologías utilizadas habitualmente no logra aprender los contenidos y no alcanza los objetivos, es conveniente reestructurar sus métodos y utilizar otros, hasta lograr el objetivo propuesto.

Ejemplo: Si se está tratando de enseñar lectura inicial y el método utilizado es el analítico; y si Esteban tiene dificultades en la percepción visual, se aconseja optar por el método sintético, que es multisensorial, (los métodos de lectura son descritos en la unidad III de Lenguaje y comunicación, punto 3.2)

d) Actividades: Estas actividades están orientadas al logro del objetivo planteado; por lo tanto, van en entera concordancia con él. Estas actividades deben ser motivadoras, evitando frustración y fatiga por parte del alumno.

Ejemplo: Para enseñar de manera diferente la multiplicación, utilizamos actividades

tales como las descritas en la unidad IV de matemáticas, (punto 5.3).

- e) **Temporalización:** Referido al espacio físico y al tiempo en el horario, es importante conocer las capacidades de los alumnos y sus limitaciones, conocer su ritmo de aprendizaje, su actitud frente a las evaluaciones, frente al grupo curso.

El objetivo es que los profesores flexibilicen y busquen alternativas variadas para que los alumnos con N.E.E logren realizar las actividades propuestas, puede ser otorgando más tiempo previsto para alcanzar los objetivos educativos apropiados.

Ejemplo: Andrea, es una niña que se distrae fácilmente y no termina a tiempo sus tareas; por lo tanto la profesora de la clase de comprensión de la naturaleza, conversa con la profesora de educación artística quien le permite terminar de anotar la tarea dada. Otra modificación es que Andrea comienza antes que sus compañeros a escribir la tarea.

- f) **Evaluación:** Puede variar también de un alumno a otro. Son orales o escritas o de forma, lo que se persigue es evaluar el objetivo propuesto sin importar la forma de evaluar.

Ejemplo: Si nos encontramos frente a un alumno sin nivel lector y queremos evaluar la comprensión de un texto, lo que debemos hacer es evaluar de manera oral.

Lo importante es tener claro: **qué quiero evaluar.**

Hay alumnos más rápidos y otros más lentos ¿por qué compararlos?. Ahora bien, si es o más lento para escribir, o para leer, o para sumar, etc., tal vez su pensamiento es más lento y debemos pensar en éstas y otras características en el momento de desarrollar una actividad, o al evaluar.

En otra situación: es un niño con dificultades en la relación, es tímido, retraído el profesor entonces, puede y debe adaptar el momento en el que lo evaluará y así no coartar, o dañar su autoestima frente a sus pares. Es decir, no enfrentarlo a disertaciones, lecturas orales, dramatizaciones, hasta que el menor haya superado dicha dificultad.

9.3 PROPUESTA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL.

Este tipo se realiza para adaptar elementos básicos del currículum (objetivos, conteni-

dos, metodologías, actividades, temporalización y evaluación) para alumnos con necesidades educativas individuales; en uno o en varios subsectores y que necesitarán una planificación individual. Se adapta el currículum, en aquellos subsectores de aprendizaje donde el alumno lo requiere.

Estas planificaciones se realizan de manera colaborativa entre el profesor del curso o de asignatura y el profesor de apoyo, compartiendo responsabilidades y criterios.

Hay que señalar que, dependiendo de las competencias que tiene el alumno, es el nivel en el cual se encuentra. El tiempo que se dedica a una planificación individual debe ser similar al que se ocupa para elaborar la planificación del curso en general, o el tiempo que se ocupa en elaborar una planificación por asignatura.

Es muy importante determinar cuándo se debe modificar completamente el currículum; si son adaptaciones significativas, basta simplemente con señalar que se utilizará la planificación de un curso o nivel inferior.

Por ejemplo: Alejandro, se encuentra matriculado en 4° básico (NB 2) y tiene las siguientes competencias: lectura inicial, escribe a nivel de copia. Su ámbito numérico es hasta el 100. ¿Qué debo hacer? Aplicar contenidos, evaluaciones y actividades de 1° básico (NB 1).

¡Observemos los siguientes ejemplos para clarificar lo aprendido!

TALLER N° 3

Tema: Adaptación curriculares.

Objetivos: Elaborar una adaptación curricular.

Orientaciones metodológicas:

- Considerar los puntos temáticos y seleccionar un alumno con necesidades educativas especiales.
- Utilizar los formatos para diagnosticar y elaborar un propuesta de adaptación curricular.
- Comparar lo que usted ha hecho con los ejemplos dados de adaptaciones curriculares.

AUTOEVALUACIÓN

I. Responda las siguientes preguntas, escribiendo lo que usted considere adecuado.

1. ¿Qué modelo pedagógico utiliza en sus clases? Fundamente su respuesta.

.....

.....

.....

2. ¿Qué son las necesidades educativas especiales?

.....

.....

.....

3. ¿Cuál es el rol que desarrolla en su unidad educativa y cuál es el que debería ejercer?

.....

.....

.....

4. ¿Qué facilita y qué entorpece el trabajo colaborativo al interior de su escuela?

.....

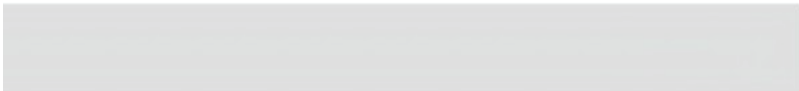
.....

II. Responda con una V si es verdadero o F si es falso.

1. ____ La psicopedagogía estudia comportamientos infantiles y métodos administrativos y de gestión
2. ____ En el modelo pedagógico tradicional la responsabilidad del aprendizaje está en los alumnos.
3. ____ En el modelo pedagógico romántico tradicional, lo más importante del desarrollo del alumno viene de fuera.
4. ____ En el modelo conductista, el objeto de enseñanza está en transmitir el contenido.
5. ____ En el modelo pedagógico - cognitivo, los alumnos aprenden por descubrimiento.
6. ____ En el constructivismo, el docente se convierte en facilitador de aprendizajes significativos.
7. ____ El modelo pedagógico - social desarrolla al máximo las capacidades e intereses de los alumnos.
8. ____ Sólo algunos niños tienen n.e.e.
9. ____ Los factores intervinientes son aquellos que le atribuyen un valor etiológico a las dificultades.
10. ____ El psicopedagogo ocupa un rol dinámico en cada escuela.
11. ____ El psicopedagogo no debe ser un agente de cambio.
12. ____ En el trabajo colaborativo se debe establecer una jerarquía entre el profesor de apoyo y el de aula común.
13. ____ El diagnóstico de alumnos con necesidades educativas debe incorporar un modelo de investigación educativa.
14. ____ Al llevar a cabo una entrevista a la familia, se busca de su parte una colaboración educativa.
15. ____ El psicopedagogo o docente, al entrevistar debe usar un lenguaje técnico, para explicar bien el problema.
16. ____ Las adaptaciones curriculares son modificaciones, tanto a elementos personales como a elementos del currículum.

Unidad II

**TRASTORNOS CONDUCTUALES Y
PSICOSOCIALES.**



INTRODUCCIÓN

Existe gran preocupación por parte de los docentes, ante el aumento creciente y constante que tiene la agresividad y la violencia en general entre los alumnos, al interior de cada unidad educativa.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, consideramos importante describir la agresividad, su etiología, los planteamientos de los teóricos respecto al tema, los factores involucrados, los tipos de agresión y forma de abordarla.

También en esta unidad se tratarán temas pocos estudiados, como el bullying escolar y el mutismo selectivo. Estos tópicos, así como el déficit atencional, serán tratados desde su etiología hasta el tratamiento.

Se entrega una serie de estrategias para su aplicación, lo que permitirá realizar modificaciones conductuales, con la finalidad de tratar la agresividad, mutismo y déficit.

OBJETIVOS

- Conocer la etiología de trastornos tales como: agresividad, bullying escolar, mutismo selectivo, déficit atencional.
- Aplicar nuevas herramientas de evaluación y diagnóstico de problemas psicosociales y conductuales.
- Poner a disposición estrategias de intervención en el aula para lograr modificaciones de conducta.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA AGRESIVIDAD.

Todo el mundo comprende a priori, intuitivamente, lo que quiere decir la palabra agresividad, pero resulta difícil dar una definición exacta de ella. Entendida como la actuación agresiva, algunas definiciones destacan que la idea central es la "intención" de hacer daño. El significado de agresividad no es unívoco: hay diferencias, incluso discordancias e incomprensiones, entre la percepción de diferentes especialistas: psicólogos, neurólogos, psicoanalistas.

La agresividad es un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto. La agresión es cualquier forma de conducta que pretende herir física y o psicológicamente a alguien. La Agresividad es un factor del comportamiento normal, puesto en acción ante determinados estados para responder a necesidades vitales, que protegen la supervivencia de la persona y de la especie, sin que sea necesaria la destrucción del adversario.

Hablamos de agresividad cuando provocamos daño a una persona u objeto. La agresividad es una conducta instintiva o aprendida, que existe por un mecanismo psicológico que una vez estimulado, suscita sentimientos de enojo y cambios físicos (Storr, Anthony, 1981).

La conducta agresiva es un problema social que se presenta en cualquier etapa del desarrollo humano.

La agresión tiene un papel importante en la interacción de todo ser humano, por esto existe una gran diversidad de estudios e investigaciones que centran su atención en establecer alguna explicación.

Se observa una multiplicidad de modelos teóricos que abordan este concepto:

- Teorías activas: Teoría psicoanalítica. Teoría etológica (interna, motivacional e innata)
- Teorías reactivas: (reacción frente a un estímulo del medio ambiente). Teoría de Dolland y la teoría de Bandura del aprendizaje.

1.1 TEORÍA ETOLÓGICA.

Estudia al individuo o animal en su medio ambiente natural y en sus interacciones con los otros individuos de la misma o diferente especie. El etólogo no sólo se preocupa de definir la agresividad, sino que le añade el factor de la intencionalidad. Por ejemplo, Lorenz, señala que un perro se abalanza sobre una liebre con la misma expresión alegre y atenta que cuando saluda a su amo o cuando espera algún acontecimiento agradable. (Ajuriaguerra, 1982).

Así, para el etólogo, la agresividad continúa siendo una conducta objetivable, aceptando un mínimo de intencionalidad (defensa y/o afirmación del territorio o jerarquía social).

En los animales se observa una Jerarquía (el macho marca con gestos agresivos quien es el que manda en el grupo, también organiza la vida de ese grupo de animales, dando prioridades). Usan la Selección con los diferentes miembros de la especie. Los más fuertes y los más preparados son los que sobreviven.

K. Lorenz dice que todas las especies realizan conductas agresivas las que pueden ser:

- Interespecíficas, entre animales de diferente especie. Pueden llegar a significar la muerte del contrincante (lucha por el territorio, como medio de alimento...).
- Intraespecíficas, entre animales de la misma especie. Estas conductas, excepto en algunas especies, no acostumbran a llevar a la muerte del contrincante, lo que se busca es la sumisión del otro (lucha de poder). En la raza humana sí que muchas veces significa la muerte.

Lorenz dice que los animales tienen un instinto inhibitorio de las conductas agresivas, que se activa cuando realizan conductas agresivas dentro de la misma especie, que les hace parar y no llegar a matar, pero en la especie humana este instinto no está desarrollado, ya que hemos construido herramientas para realizar las conductas agresivas (armas de fuego) y nos resulta mucho más fácil matar al otro. No necesitamos el contacto para matar, lo cual ha provocado la inhibición del instinto que tienen los animales. En tanto los seres humanos luchan, por medio de la competitividad, para acceder a los productos básicos de supervivencia; por otro lado manifiestan miedo a los extraños, y sobre todo a miembros de otras razas, mostrándose agresivos con éstos (gitanos, negros etc.).

Lorenz explica el porqué de la agresividad: él parte de que la agresividad es un instinto

y por tanto es hereditario. Los instintos están al servicio de la supervivencia de la especie y se activan cuando ésta se ve amenazada.

En definitiva, lo etólogos consideran que el ser humano, a través de la inteligencia mental y de las habilidades verbales, pueden aprender a dominar la propia agresividad y la de los congéneres, para así lograr un buen desarrollo social y para adquirir una cierta independencia individual. (Peñañiel y otros, 1999).

Según **Bandura y la teoría del aprendizaje**, ciertos comportamientos agresivos están recompensados socialmente. Lo que consideramos conducta agresiva está normado socialmente a través de reglas, no es lo mismo ver a una persona con un cuchillo en la carnicería que afuera en la calle. Por ejemplo, en algunas culturas o religiones es considerado una agresión que te miren directamente a los ojos.

En tanto, la **teoría de Dollard y Miller** señala que las frustraciones generan agresividad. Aquello que impide obtener lo que deseas, puede desencadenar en agresividad, esta agresividad puede manifestarse directamente hacia la persona que te genera la frustración, ya sea mediante la agresión física o verbal, o indirectamente, desplazando la agresión hacia una tercera persona o a un objeto. A modo de ejemplo, podemos señalar que en EEUU, estudios revelaron que cuando subía el precio del alcohol, aumentaban las agresiones contra la raza negra.

1.2 BASES NEUROFISIOLOGICAS DE LA AGRESIVIDAD.

El neurólogo, se preocupa de describir conductas precisas sin prejuzgar su intencionalidad. En el área experimental, estudia gracias a técnicas de destrucción o estimulación localizadas a nivel de S.N.C o a través de métodos farmacológicos, las variaciones de estas conductas.

Estudios han logrado determinar que en el Sistema Nervioso Central (S.N.C) hay un centro de "la agresividad", estos centros favorecen las conductas agresivas y otros que las inhiben (Ajuriaguerra, 1982). Varían de una especie a otra, puede considerarse que estas regiones se sitúan en áreas tálamo - hipotalámicas y bulbo olfativo. Por ejemplo la mutilación de la amígdala en la "rata asesina" convierte al animal en pacífico, mientras que la mutilación del bulbo olfativo en la rata "no asesina" da como resultado una asesina, concluyéndose, que en esta especie, el bulbo olfativo funciona como inhibidor del comportamiento agresivo.

En la mayoría de las especies, el comportamiento del macho es más agresivo que el de las hembras. La inyección de testosterona aumenta el comportamiento agresivo del macho o suscita el de la hembra.

1.3 TEORÍA FISIOLÓGICA.

Afirma que la conducta agresiva puede ser provocada, inhibida o suprimida estimulando ciertas partes del cerebro, alterando glándulas mediante hormonas, ingiriendo sustancias o haciendo intervenciones quirúrgicas; así también la facilitación, reducción o inhibición de las distintas formas de agresión mediante la estimulación y las lesiones experimentales, los arrebatos incontrolados de conductas agresivas patológicas, como consecuencia de la estimulación de ciertas áreas del cerebro, indican que tanto el cerebro del hombre como el de los animales están “técnicamente” equipados para la activación hacia a agresividad.

1.4 TEORÍA PSICOANALÍTICA.

Freud, siendo el principal exponente del psicoanálisis, explica que la vida psíquica del inconsciente está dominada por la compulsión de repetición de las dos punctiones o instintos básicos del hombre, Eros (vida, reproducción, salud) y Thanatos (muerte, destrucción, enfermedad); y con respecto a la agresión considera que ésta es una de las más importantes manifestaciones del instinto de muerte y sostiene que toda cultura - vida, está en cierto sentido empujada instintivamente hacia la muerte, ya que la muerte es el estado en el que el organismo se libera de la tensión.

REFLEXIONEMOS

1. ¿Qué entiende por agresividad?

.....

.....

.....

2. ¿Qué teoría se acerca más a lo que usted conocía? Fundamente su respuesta.

.....

.....

.....

3. Enuncie las actitudes de agresividad que presentan sus alumnos y comente en qué momento ocurren y qué las gatilla.

.....

.....

.....

1.5 ADQUISICIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA.

“Las influencias parentales son decisivas en el desarrollo del niño. La relación con los progenitores constituye la más importante categoría de las variables que inciden en el desarrollo de la personalidad y de la socialización del niño.

En su carácter de agentes socializantes y representantes de la cultura, los padres determinan muchas uniformidades (rasgos psicobiológicos) y diferencias (rasgos psicosociales) interculturales en el desarrollo” (Ausubel, 1991).

- a) El aprendizaje social de los niños tiene lugar en sus primeras experiencias con la familia.
- La familia es llamada **instancia primaria de socialización**, porque es en ella donde el niño realiza sus primeras relaciones sociales. Existen ciertos aspectos formales de la estructura de la familia que ejercen influencia sobre la conducta del niño y éstos son:
- **Familia Incompleta o uniparental:** es aquella en que la pérdida de uno de los padres por muerte o divorcio pueden provocar trastornos emocionales en el niño. La ausencia de un

padre dificulta la identificación o la diferenciación de roles sexuales.

Para que pueda existir una buena socialización en el niño, es importante que se encuentren ambos padres, ya que cada uno influye de determinada manera sobre el comportamiento posterior del niño.

- **Lugar que ocupa en niño en la familia:** influye en la interacción que éste pueda tener con los padres. Los primogénitos reciben un poco más de calidez y afecto que el segundo hijo; al mismo tiempo los padres tienden a inquietarse y a inferir más en sus actividades. El hijo mayor tiene la responsabilidad de cuidar a sus hermanos y se espera que sea un buen ejemplo. En cambio el hijo menor recibe muchísima atención, pues interactúa tanto con los padres como los hermanos y hermanos mayores; con frecuencia es el “consentido” de la familia y manifiesta una mayor tendencia a llamar la atención, a tener dificultades en sus estudios y a pelearse con sus hermanos.
- **Interacción padres-hijos:** este aspecto influye en el niño ya que en primer lugar, el padre se le percibe como agente benevolente que satisface las necesidades viscerales, la supervivencia biológica y la seguridad emocional del niño, durante todo el periodo de la niñez. El padre regula en el niño las motivaciones, las satisfacciones y las normas.

Consideramos que los estilos de crianza de los padres tienen una influencia directa sobre la conducta agresiva del niño, debido a que éste es un imitador de las conductas propiciadas en el hogar. Es importante mencionar que existe una mayor probabilidad de que un niño que ha crecido con un estilo de crianza autoritaria tienda a ser agresivo, sin embargo los niños que se desarrollan en un ambiente asertivo tienen menos probabilidades de presentar esta conducta.

- b) Los medios de comunicación, la televisión y la computadora son uno de los inventos que están causando influencia sobre la conducta de los niños.

La televisión puede crear en el niño una preferencia por la vida fabricada, en detrimento de su propia existencia.

Los niños viendo algunos programas de televisión pueden aprender:

- Que los problemas se resuelven a través del dinero o a través de la violencia.
- La guerra, la violencia y la competencia son inevitables.
- Triunfar es pasar por encima de los demás.

La televisión tiene efectos nocivos en el niño, tales como:

Físico: el cansancio, el niño ya no quiere jugar.

Emocionales: asombro y complejidad, a causa de escenas de violencia o conflicto sexual.

Otra fuerte influencia en los niños es la de los vídeo - juegos, ya que tienen formas de agresión física. El contenido violento genera comportamiento violento.

c) **Ambiente escolar.** En el momento que el niño ingresa a la escuela depende más de sus compañeros que sus padres.

La mayor parte de la agresión patente del niño tiene lugar durante el juego libre en la escuela o en los patios, y desde que el niño asiste a la guardería los compañeros refuerzan su conducta agresiva.

Las principales causas de agresión durante la escuela son las peleas por posesiones materiales y la interferencia de un niño con la libertad de movimiento de otro, la discordia que se genera cuando un niño trata de forzar su ingreso a un grupo o actividad en los que no se desea su presencia.

1.6 LA AGRESIVIDAD INFANTIL.

En general, la conducta agresiva infantil es uno de los problemas que más preocupa a padres y profesores. El comportamiento agresivo en un niño complica las relaciones sociales que va estableciendo a lo largo de su desarrollo y dificulta por tanto su correcta integración en cualquier ambiente.

En el caso de los niños y al contrario de los adultos, la agresividad se presenta generalmente en forma directa y en forma de actos físicos (patadas, empujones), como verbales (insultos, groserías), siendo fácil de observar y registrar su comportamiento.

Durante la secuencia del desarrollo, diferentes clases de agresividad predominan, al año y medio manifiestan llanto persistente, golpearse en la cabeza, rechazar alimentos, morderse a sí mismo y a otros. El fundamento común para tal agresión violenta y rebeldía es la deserción por parte de los padres en su crianza, seguido de un descuido total para con el niño.

Continuemos estudiando esta temática.

1.7 EN LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS, LA AGRESIVIDAD COMO OTRA FORMA DE LENGUAJE.

En los niños más pequeños, los gestos y la mímica ocupan el lugar del lenguaje, y les permite manifestar emociones y necesidades, ya que los ocupan para solicitar algo o para entender algo que les ocurre.

En caso de amenaza, el niño abre la boca y sube las cejas, levantando o proyectando el brazo en dirección del otro; hace un gesto de sacudir a su adversario y cuando pasa a la fase de la agresión golpea, tira las cosas o muerde.

En tanto niños de 3 - 4 años que han sufrido de hospitalismo, no han tenido contacto estrecho con una sola figura adulta. Son agresivos sin ansiedad o culpabilidad, esto ocurre porque nunca se han identificado con un adulto lo suficiente como para tener conciencia de comenzar su formación. Su destrucción no tiene meta, ni control, no tienen una verdadera idea del valor de los objetos que destruyen o de las consecuencias de su destrucción.

En el segundo nivel de transición de la educación parvularia, se observa al **líder al miedoso**, en relación al **agresivo**, es aquel que forma grupos, que desorganizan con frecuencia. Las agresiones en estos grupos se dan de manera repetitiva. En esta edad el "líder" muestra comportamientos más sutiles que el "dominante agresivo": usa la sonrisa, ofrecimientos, para obtener más que por la fuerza... sabe atraer con el encanto y así formar grupos permanentes.

También puede ocurrir con estos menores tienen madres sometidas al estrés por el trabajo, se muestran con ellos impacientes o castigadoras si el niño hace ruido, si no quiere comer, no puede "soportar" a su hijo. Si el padre además no aporta con elementos de consuelo y apaciguamiento, el niño llega al párvulo o a la escuela con un comportamiento sistemáticamente agresivo.

Entre los 4 - 8 años, la rivalidad de Edipo a menudo es una variable en su agresión excesiva. Los niños excesivamente estimulados sexualmente llegan a odiar al padre rival (al de su mismo sexo), esto significa que eventualmente odian al padre del sexo opuesto al aprender que el padre/madre objeto de su amor, los rechaza por el rival. Esto puede conducir a una rebelión y destrucción generalizadas.

Durante el período de 8 a 12 años, las frustraciones del colegio a menudo conducen a una agresividad excesiva. El niño que descubre que no puede competir y es frustrado por una

incapacidad para leer o dominar el cálculo matemático, puede desarrollar tendencias destructoras.

Según Dot (1988), señala que el ambiente escolar no favorece las relaciones serenas entre los niños. Amplia infraestructura, la alta cantidad de alumnos por clase, los ruidos continuos y otros factores, se suman a esto el número excesivo de horas pasadas en clase y una alimentación mal equilibrada, producen una fatiga nerviosa que bien podemos considerar artificial, siendo generadora de agresividad.

1.8 TIPOS DE AGRESIÓN.

- **Agresión de la infancia prolongada:** El niño ha sido sobreprotegido y no se le ha exigido el control de su rabia. Es exigente, provocativo, inmaduro y en situaciones no hogareñas resulta inseguro.
- **Agresión como liberación de la atención:** el niño se siente inferior, aunque espera una respuesta desfavorable de los objetos de su agresión, la atención negativa es mejor que la no atención.
- **Agresión como un alivio de la tensión orgánica:** Los niños son sobreactivos y tan libres que pueden inmiscuirse con otros en sus interacciones sociales. El nivel de energía no está sujeto al cambio, la actividad del niño está dirigida hacia el juego libre, hacia canales constructivos y no agresivos, por ejemplo, construir con juguetes más bien que a darlos vuelta.
- **Agresión como expresión de neurosis:** El odio del niño es distorsionado y se manifiesta en conductas bizarras, por ejemplo, sadismo, masoquismo.
- **Agresión de las fantasías de la madurez:** El niño intenta asumir un rol demasiado maduro para sus pares, reflejando su necesidad exagerada de crecer más rápido. Domina a sus iguales, asumiendo el papel de un adulto, este papel disfraza su tiranía sobre sus compañeros y es hostil y agresivo en condenar las prácticas "infantiles" y "erróneas" de los otros niños.
- **Agresión de la afeminación:** Hay muchas mujeres en la familia, y el niño aprende un rol femenino. Bajo un aspecto sumiso tiende a ser extremadamente hostil y puede existir sadismo hacia los más chicos y más débiles.

- **Agresión desviadora:** El niño teme al ataque y para impedirlo, ataca a un niño más débil, induciendo a otros niños a atacar.
- **Agresión oral:** En este tipo el niño ataca continuamente a otros en forma verbal, con preeminencia del llanto y del insulto.

2. FACTORES LIGADOS A LA MANIFESTACIÓN DE LA AGRESIVIDAD.

2.1 BIOLÓGICOS.

- Lobotomía (incisión en el lóbulo frontal) reduce la agresividad y otras funciones (Ej. “Alguien voló sobre el nido del cuco”).
- XYY: La presencia del cromosoma supernumerario en los varones, hizo que ellos demostraran mayor número de delitos y menor inteligencia social para esconderlos. Este cromosoma dotaría a los individuos de un potencial de agresividad suplementaria.
- Factores hormonales: en relación con los estados agresivos, por ejemplo la mujer durante el síndrome pre-menstrual está más irritable y agresiva.

2.2. PSICOLÓGICOS O AMBIENTALES.

- En determinadas sociedades y culturas, la agresividad puede estar bien considerada como forma de cambiar ciertas actitudes, por ejemplo en Inglaterra está bien visto que un profesor le pegue a los alumnos para que estos aprendan mejor.
- Normas familiares que fomentan la agresividad de sus miembros “muy bien hijo, así se hace, la próxima vez le pegas un puñetazo en el ojo”, los padres a veces pueden ser modelos de la conducta agresiva, por ejemplo, padres que pegan a sus hijos. Es necesario saber que, en términos generales, se fomenta más la agresividad en el hombre que en la mujer.
- Influencia de la TV y los medios de comunicación en la aceptación de la conducta agresiva: en las películas el bueno y el vencedor siempre es el que pega mejor, el más fuerte, no el que tiene mayor capacidad de diálogo Aunque sería muy difícil establecer una relación

directa entre número de horas de TV y aumento de la violencia.

- Desde antes del nacimiento el feto ya percibe los sonidos y no solamente los del cuerpo de su madre, sino que la música y los del medio ambiente.

Cada sonido tiene una significación, que varía con los individuos, el tiempo, la hora y el humor. Cuando el sonido pasa a ser un ruido, molesta e interfiere en el actuar, en la conversación.

En una clase ruidosa, si los maestros han optado por el sistema *laissez - faire* al término de la jornada, los niños manifiestan un sistema de tensión extrema; las discusiones y los golpes son frecuentes. Los niños hablan y gritan cada vez más fuerte (el ruido engendra ruido). Se hace imposible calmarlos y captar su atención para desarrollar cualquier actividad.

En la ciudad, las personas están todo el día expuestos a captar diferentes sonidos y ruidos. El hábito de escucharlos frecuentemente, no les permite tomar conciencia. Las escuelas están ubicadas en calles con mucha circulación de vehículos. Las construcciones modernas están mal sonorizadas.

El ruido nos perturba en el sueño, acelera los latidos cardíacos, aumenta la presión arterial. Incluso los ruidos poco intensos producen un mayor flujo de sangre hacia el encéfalo.

El ruido actúa sobre la vista: el campo visual se reduce y la sensibilidad a la luz disminuye, como la rapidez de la percepción cromática. El ruido afecta el metabolismo, lo mismo que la función de las glándulas endocrinas.

Para un niño, cuya maduración es un proceso continuo, un ambiente ruidoso es nefasto. El efecto de fatiga causado por el ruido disminuye la resistencia nerviosa del individuo, que se irrita más fácilmente y controla con mayor dificultad sus pulsaciones.

En casa se encuentra la televisión encendida, los niños juegan y los adultos hablan. Los niños excitados por el ruido, se pelean; Los adultos intervienen torpe y ruidosamente, para hacerles callar, que por lo general lo que hacen es agravar la situación.

- El calor influye sobre los centros térmicos cerebrales situados en la región del hipotálamo. Cuando el calor es excesivo, el cerebro está mal irrigado. Estas comprobaciones científicas dan a conocer que tienen una alta correlación la temperatura con la agresividad y la delincuencia.

En resumen, es necesario reconocer que tenemos una tendencia innata hacia la violencia, pero que ésta también es influenciada por el medio ambiente, potenciándose aún más.

3. LA AGRESIVIDAD COMO REACCIÓN AL UNIVERSO ESCOLAR.

En enseñanza básica, las agresiones se manifiestan más intensamente que en la edad del párvulo, añadiéndose a las agresiones físicas las verbales, bajo la forma de críticas desvalorizantes, observaciones irónicas, burlas, etc.

Los niños en esta etapa, exhiben una fuerte propensión a la fabulación, les encanta contar historias de violencia, adaptadas de la televisión o inventadas por ellos.

Otra característica de la agresividad de este grupo, es que cuestiona permanentemente la autoridad del maestro y de su autoridad. Los niños los desafían enfrentando sus órdenes.

3.1 ESTUDIO DE CASOS.

A. Carlitos, vuelve de la escuela a su casa diciendo: mataría a mi compañero. Él es un niño tranquilo y normal, pero un día se sintió muy decepcionado por sus compañeros de juego, que eran mayores que él y le imponían su autoridad burlándose del niño. Para ganar su afecto, a pesar de todo, se mostraba amable y afectuoso con los niños. Cansado de soportar este trato, empezó a quejarse de ellos y a hablar de "matarlos". Siguió jugando con ellos, aunque de cuando en cuando les deseaba la muerte.

Posteriormente entabló lazos de amistad con otros niños, reconociendo que no quería a sus antiguos compañeros.

Es probable que para un niño como Carlitos, el primer contacto con la maldad de los demás - niños o adultos - despierte tendencias agresivas y serán más vivas cuanto más profunda sea la decepción.

En estos casos, es muy importante escuchar al niño. Los padres al hablar con él, deben ayudarlo a descubrir que matar no es una solución, la cosa es más sencilla: ese niño que te agrede no merece ser amigo tuyo y probablemente también él tenga sus problemas.

B. Constanza, es una niña de 13 años, pertenece a una familia con un buen pasar económico. Su padre le quiere mucho y le hace muchos regalos, pero su madre no le demuestra la menor ternura, ella a todo el mundo le dice que deseaba un varón y que las niñas no le gustan.

La madre, al embarazarse de un varón, deja "olvidada" a Constanza. La niña al comienzo manifestaba su odio en actitudes, cuando le llamaban la atención, se enojaba y se escondía en los armarios o rincones de la casa. Cuando la mamá la encontraba, le daba de palmadas y reproches, que como resultado tendían a reforzar la aversión que Constanza sentía por ella.

La madre, era muy preocupada de la limpieza de ella, de sus hijos y de su casa. Constanza deliberadamente se ensuciaba en la escuela. Consciente que su mamá la encontraba bonita por su cabello largo, ella misma se cortó el pelo.

Con el pasar de los años fue adquiriendo mayor seguridad y le decía a su madre, que era una mala madre, que prefería a su padre, a su abuela... Comenzó a criticarlo todo. Formulaba sus comentarios hostiles antes de irse al colegio, con el objeto de poner de mal humor a la madre y entristecerla.

Con el tiempo Constanza, extiende a los profesores que no le caen bien su manera de actuar. Se muestra insolente y sarcástica por cualquier motivo, cuestiona en voz alta, discute las enseñanzas.

C. Rafael, es un niño que caza moscas y mariposas por el placer de arrancarles las patas y alas. Captura lagartijas y lombrices para cortarlas con un cuchillo. Al perro lo amarra a un árbol y le pega con una regla.

En clases es inquieto, conversador, desobedece las órdenes de los profesores, busca siempre pelear con sus compañeros.

Los padres de Rafael tienen un trabajo con horarios flexibles, pero ellos tienen un carácter muy rígido y en su deseo de no equivocarse lo castigan por tonterías. No tienen buena comunicación con él y tampoco comparten momentos de ocio. Con frecuencia el niño está al cuidado de su abuela, que presenta los mismos rasgos de carácter que los padres.

D. Carolina, jamás ha conocido una auténtica vida familiar. De bebé se vio separada de su madre y pasó a una guardería o estuvo al cuidado de niñeras. A los 12 años se le devuelve a su madre, quien no siente el menor afecto por su hija. Ahora Carolina ya tiene 15 años

y es una adolescente "difícil". Es una niña inteligente, pero la han expulsado tres veces de diferentes escuelas. Su placer consiste en pelearse con sus compañeras. Al comienzo es amable con ellas, luego empieza a encontrar motivos de discusión y las golpea.

Carolina señala que siente un gran placer golpeando. Ella analiza sus actos de violencia "para desquitarme de mi infancia; nadie me ha amado verdaderamente, los otros han tenido más suerte que yo" Sin embargo, reconoce que su comportamiento no resuelve, en modo alguno sus problemas.

La menor, con sus gestos de violencia no sólo intenta "destruirse", sino también hacerse castigar, la única manera de despertar realmente el interés de los demás.

TALLER N° 4

Tema: La agresividad en el aula.

Objetivos:

- Descubrir qué tipo de agresividad se da al interior del aula.
- Analizar en qué momentos se da con mayor frecuencia, actos de agresividad y qué gatilla estas actuaciones.

Orientaciones metodológicas:

- Observar a diferentes alumnos, en diferentes momentos y registrar sus actuaciones.
- Compartir y comparar con colegas de cursos paralelos estas actuaciones y constatar la frecuencia que se da mayoritariamente.

4. EL BULLYING ESCOLAR O MALTRATO A IGUALES.

Según Peñafiel, 1999 el bullying escolar es una forma de maltrato, es una conducta física y/o psicológica que se realiza en forma deliberada por parte de uno o varios alumnos contra uno o varios de sus compañeros. Es una conducta lesiva y persistente que puede durar semanas, meses o años. La conducta del bullying o maltrato a iguales es un abuso de poder y de intimidación por parte del agresor o agresores.

Existen diferentes formas de bullying, agrupándose en tres tipos fundamentales: **físico**: golpes, empujones, patadas, etc. **verbal**: colocar sobre nombres, insultar, hacer bromas de mal gusto frecuentemente, hacer comentarios desagradables, amenazar, etc. **bullying indirecto**: extender rumores desagradables, excluir o discriminar a alguien de los grupos sociales, etc.

La conducta del bullying suele ser sutil, por ello es difícil detectarla e incluso interpretarla correctamente, sin embargo es muy fácil reforzarla. Una vez que una persona es víctima, una simple mirada amenazadora o un gesto proveniente del agresor o agresores bastarán para sentirse amenazado.

Investigaciones han demostrado que el maltrato e intimidación entre iguales se da principalmente en los recreos y alrededor de las escuelas.

4.1 CONSECUENCIAS DEL BULLYING ESCOLAR.

Las consecuencias del maltrato entre iguales pueden ser altamente nocivas para los alumnos involucrados. Para la víctima, el bullying puede convertirse en motivo de un trauma psicológico, riesgo físico, ansiedad, insatisfacciones y riesgos innecesarios para un individuo. En el ámbito escolar provoca una falta de concentración, fracaso escolar, estrés, trastornos de sueño. Entre los adolescentes de trece a dieciséis años que han sido víctimas del bullying, tienen una alta probabilidad de sufrir depresión y baja autoestima a partir de los veintitrés años.

Para el agresor, el bullying puede ser la antesala para la delincuencia, ya que la obtención del poder, a base de la agresión, se perpetúa en su vida adulta, al supervalorar las conductas violentas como socialmente aceptadas y con recompensa.

En tanto los compañeros que observan, adquieren una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia, demuestran falta de solidaridad.

4.2 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LAS CONDUCTAS DE BULLYING ESCOLAR.

Las estrategias que se han utilizado para objetivar las conductas agresivas en las escuelas o Liceos, incluyen diferentes instrumentos de evaluación. Los más utilizados son: cuestionarios, sociograma, observación en diferentes contextos, entrevista semiestructurada para alumnos, profesores y padres. En cualquier caso, es importante mantener pauta de recogida de datos o indicadores que sirvan para desarrollar acciones preventivas o de intervención. Éstas pueden ser:

- Definir el ambiente de convivencia, modos de proceder, nivel de consenso entre los profesores sobre las normas de disciplina.
- Resumir el tipo de incidentes que se dan con más frecuencia, prestando atención a los lugares y tiempos donde suelen darse y quienes participan.
- Valorar la gravedad e intensidad de dichos incidentes. Su necesidad de tratamiento y posibles formas de prevenirlos.
- Medir y evaluar las conductas de los incidentes cada vez que se pueda.
- Establecer un diagnóstico del estado de la convivencia y proponer actuaciones con objetivos, concretos, posibles y evaluables.

En tanto las estrategias que se pueden utilizar se dividen en:

- **Estrategias preventivas:** Estas estrategias tienen por finalidad la adquisición de competencias socioemocionales en los alumnos, pudiendo así analizar: cooperación entre compañeros, alumnos tutores, la dramatización, el role - playing, o técnicas de asertividad y solución de problemas.
- **Estrategias de intervención directa:** Son utilizadas en el tratamiento individualizado, principalmente del agresor. Tienen como fin suscitar sentimientos de culpabilidad en éste y una actitud empática hacia su víctima.

Resumiendo:

¿Cómo delimitar la agresividad "normal", de la agresividad "anormal". Existen manifestaciones que son normales, tales como ver a un niño en una plaza disputando un juguete con otro niño.

Los actos agresivos repetidos, cuando se integran en el comportamiento del niño, no pueden ni deben dejar de llamar la atención de los adultos y en especial de los padres.

Hay niños que rompen sus juguetes cuando son pequeños, las niñas descuartizan sus muñecas, pero éstas son situaciones aisladas. Sin embargo, esto no significa en modo alguno que sean criminales en potencia. Por el contrario, hay que dejarlos jugar, porque así liberan sus tendencias y fantasías agresivas.

EJERCICIO

Resume las características principales del bullying escolar y las principales estrategias a utilizar.

.....

.....

.....

5. ESTRATEGIAS PARA LOGRAR UNA MODIFICACIÓN CONDUCTUAL DE LA AGRESIVIDAD.

Según Gómez y otros (1997), la modificación de la conducta es un medio sistemático para incrementar el comportamiento deseable y disminuir el que no es.

Por norma no se utiliza el castigo, el profesor se limita a ignorar la mala conducta y se centra en aquellos alumnos que trabajan bien y están tranquilos; por consiguiente, es conveniente resaltar las conductas positivas del alumnado y darles a conocer qué esperan de ellos.

Las técnicas de modificación conductual se basan en el principio de que el alumno ha de recibir una orientación positiva.

- No agredir a los niños ni física, ni verbalmente.
- Debemos evitar los castigos físicos y las actitudes agresivas y culpantes a la hora de reconvenirles por sus actuaciones.
- No se debe castigar físicamente a un niño, ya que con esto le estamos enseñando que es lícito pegar cuando estamos enfadados con alguien.
- Qütemos importancia a las situaciones de irritación, en lugar de exagerarla. No insistamos en tener siempre razón. Se debe permitir que los niños tengan sus propios puntos de vista en lugar de imponerles los de los adultos.
- No se deben aceptar desafíos. Una medida aconsejable para disminuir la agresividad consiste en no concederles atención cuando "buscan pelea".
- Hay que actuar con indiferencia ante su posible agresividad (verbal, física, etc.)
- No hemos de caer en la trampa de una escalada mutua de agresividad. Le daremos una lección de que "para pelearse hacen falta dos", y que no se entabla una discusión si uno de los dos se empeña en no mantenerla.
- Impedirle la visualización de escenas de agresividad. Debemos "censurar" la TV, el cine, etc. La visualización de escenas de agresividad aumenta, al menos temporalmente, la agresividad de quienes las contemplan.

Está demostrado (Berkowitz, 1964) que cuando más "justificada" es la agresividad que vemos (es decir, cuando son los "buenos" los que atacan a los "malos") mayor es la posibilidad de que aumente la agresividad de los espectadores. Esto no es válido para la mayor parte de los dibujos animados, donde la agresividad es bastante subrealista y es vivida por los niños con cierta fantasía. Cuando hablamos de "censurar agresividad" nos referimos a películas realistas, con escenas de peleas, agresiones, crímenes, y no digamos si son sádicas o supervolentas, con abundancia de sangre y de golpes.

§ Aprender a hablar

La base de una educación positiva y dinámica depende de que se establezca una buena comunicación con el niño. Para ello es necesario que los adultos en el momento de dirigirse a un niño utilicen un lenguaje de tono agradable, sin nerviosismo o rabia. Es necesario aprender a verlos con otros ojos. De esta forma una expresión sin miedo y sin restricciones, tendrá por fruto niños más tranquilos, más equilibrados y menos agresivos.

El aprendizaje de una buena comunicación con el niño se inicia en la gestación, desde que el niño está en el vientre se le debe hablar con amor, los sonidos se graban en el cerebro. De esta forma al nacer se debe continuar la enseñanza, tanto más cuanto más repetidos sean en la vida del lactante. Muy pronto él sabrá su nombre, el de sus padres y personas que le rodean y así se establecen los primeros vínculos con el mundo social. Siempre es bueno hablarles con ternura del mundo que le rodea o del tema que elijan para ello.

Hay que evitar al momento de hablarles a los pequeños, utilizar un "lenguaje infantil", que sólo produce confusión. El hablarles correctamente les permite adquirir pronto y bien, el uso de la palabra. El niño debe escuchar varias veces palabras y expresiones justas, frases bien construidas.

Cuando comienza a gatear o a dar sus primeros pasos y quiere explorar su medio, no es adecuado rodearlos de prohibiciones, resulta nocivo quitarle adornos por ejemplo. Lo que conviene es preparar el medio, suprimiendo los peligros reales. Pero privarlo de la totalidad de peligros, tampoco es una buena solución. Es necesario enseñarle a discernir lo que puede y no puede hacer.

Por ejemplo Isidora, de veintiún meses, está debajo de la ventana; quiere enderezarse, pero corre peligro de golpearse. Hay diferentes soluciones: le gritas ¡cuidado! Y la asustas. O le dices tranquilamente, sin emoción en la voz, que se fije en lo que tiene arriba y que se enderece un poco más lejos. Lo comprende muy bien y aprende lo que es prudencia y conserva la confianza en ti.

§ Permitirles jugar

El juego, es por excelencia, la actividad de la infancia, es reconocido como una necesidad. Aristóteles pensaba que se debía estimular a los niños a que jugaran a aquello que tendrían que hacer en serio en la edad adulta... que es lo que hacen las niñas cuando juegan a las muñecas (Dot, 1988)

En tanto Froëbel, hizo hincapié en la importancia del juego en la enseñanza para desarrollar las capacidades y conocimientos del niño. Este punto de vista sigue predominando en la actualidad.

Según el psicoanálisis, no se debe privilegiar ningún aspecto del juego, debe ser concebido como un todo. Un niño sano y equilibrado es tan capaz de jugar ajedrez, a la pelota, a tomar té con una niña, etc.

Freud, fue el primero en pensar que el juego **reequilibra el psiquismo del niño**. Los conflictos y las tensiones se resuelven gracias a la fantasía y la vida imaginaria que el niño proyecta en sus juegos. Su necesidad de agresividad y violencia, a su vez resultan disminuida. La necesidad de jugar es parte de la pulsión para restablecer un estado estable.

Para Melanie Klein, el juego es un **instrumento psicoanalítico**: al hacer dibujar y pintar a un niño, el psicoanalista obtiene un material objetivo con el cual puede trabajar y, que puede interpretar. El fin es que con el juego se hace aflorar a la superficie la imagen que se tiene de las personas o las vivencias cotidianas.

§ Realizar deporte

El cuerpo necesita moverse. Un niño siempre está en movimiento, en su asiento patalea, juguetea con los lápices. Esto es proveniente de la inmadurez de su cerebro, pero es posible ayudarlos a controlar sus movimientos, haciéndoles tomar conciencia de su cuerpo en el espacio.

Que el niño comprenda sus gestos, lo que hace con sus brazos, con sus piernas, con todo su cuerpo, ayudará al niño a controlar el conjunto de pulsiones, poco a poco su energía se canaliza y calma. Este dominio influye inevitablemente de manera positiva sobre el comportamiento general del niño, sobre sus emociones y pulsiones.

El deporte es una medio que permite luchar contra las tendencias agresivas y violentas. Cuando uno se siente bien con uno mismo, no tiene razón alguna para ser agresivo.

§ La música como terapia

La música tiene atributos o propiedades, hay algunas que tienen un poder calmante así como otras excitan, otras irritan, es decir ponen agresivas a las personas que la escuchan. El

poder de la música va más allá de la simple comunicación, está hecha para que las personas se comuniquen.

La música es mediación, ayuda a la percepción del orden universal en su relación con el yo.

Se ha podido comprobar la influencia de la música sobre el feto. Si ha escuchado durante la gestación algunas piezas musicales, una vez llegado al mundo, tendrá ante ellos una receptividad especial y resultarán calmantes.

La música que permite la relajación, desarrollará niños más tranquilos y menos agresivos. Es necesario que un adulto les ayude a realizar ejercicios de relajación y de respiración, a percibir las sensaciones del cuerpo y que éste toca el suelo. Se recomienda para cuando los niños están muy excitados, escuchar a Sebastián Bach, a Beethoven o a Mozart. Tal vez minutos antes de entrar de recreo, sería provechoso escuchar estas piezas musicales. Es necesario recordar que los niños después de volver de recreo, para ellos es más difícil realizar actividades que exijan atención y un esfuerzo sostenido.

Se han logrado realizar terapias de juego con el niño agresivo llamadas ACTING-OUT; estas terapias son muy intensas y consisten en psicoterapia individual a largo plazo, integrado a un programa de tratamiento intensivo del ambiente, compuesto por actividades ocupacionales, recreacionales y musicales.

Así también se han hecho investigaciones en las cuales se trabaja con el Desarrollo de habilidades sociales (Revista Mexicana de Psicología, 1997), que trata el problema de agresividad física y verbal; cuyo propósito era incrementar destrezas disminuidas en los niños con conductas problemáticas, por medio de la aplicación de un programa para el entrenamiento en habilidades sociales, mostrando así una modificación significativa en las conductas agresivas.

¡Participemos del siguiente taller!

TALLER N° 5

Tema: Estrategias de intervención en el aula.

Objetivos:

- Lograr poner en práctica diversas estrategias para atender trastornos psicosociales y conductuales.
- Elaborar un proyecto de intervención.

Orientaciones metodológicas:

- Seleccionar un alumno con un trastorno conductual o psicosocial.
- Comentar como se presenta su ambiente de trabajo y como es la actitud de éste hacia el alumno.
- Aplicar algunas de las estrategias mencionadas y constatar si hubo cambios en la actitud del medio y en la del niño.
- Utilizar Ficha de Autocontrol (ver en anexo), comente las respuestas de su alumno.

5.1 ESTRATEGIAS DE AYUDA PARA FAVORECER UN AMBIENTE TRANQUILO EN LA SALA DE CLASES.

Es muy importante considerar que los profesores deben educar individualmente dentro de un grupo heterogéneo. No podemos adoptar una actitud única y permanente para todo el grupo - clase. Ante todo, la postura del docente debe ser de calma y de firmeza, de revisión y seguridad continuas, de comentarios e intercambios con sus colegas o compañeros de trabajo. (Gómez y otros, 1997).

Es preciso distinguir que las actitudes del profesor variarán según la edad, vocación y grado de equilibrio para superar la angustia, estrés y problemas personales. Los docentes deben tener una actitud abierta, reflexiva, cooperante: elegir normas viables más que planificar sanciones o castigos.

Un profesor frente a los problemas de indisciplina, agresividad, hiperactividad, etc. Debe:

- Mostrarse tranquilo, sereno y a la vez enérgico.
- Tener un autodominio suficiente para valorar correctamente la conducta.
- Mantener una actitud persuasiva hacia el alumno problemático, antes que una actitud coercitiva basada en amenazas y castigos.
- Tener una actitud reflexiva, ante una conducta inadecuada, ya sea de indisciplina o agresividad, se debe pensar cómo y por qué se ha producido; indagar en el camino recorrido hasta esta situación, tomar en cuenta las circunstancias familiares, sociales, escolares y la relación con el grupo-clase.
- Desarrollar una actitud motivadora, que inventa, estimula y huye de la monotonía, ya que muchas conductas de inquietud nacen del aburrimiento de los alumnos.
- Adquirir una actitud dinámica que permite controlar diversas actividades a un tiempo. Antes que empezar a castigar o amenazar, ofrecer al alumno otra actividad alternativa.

Otra propuesta interesante es que el profesor junto al alumno construyan una **Ficha de autocontrol** (ver en anexo).

Esta ficha está diseñada para niños de 10 a 12 años, pero puede ser estructurada o modificada de acuerdo a la edad que interesa a cada docente. Permite que el alumno autoevalúe su comportamiento y de esta forma se puede:

- Ayudar a superar una determinada dificultad.
- Servir para entablar un diálogo con el alumno.
- Orientar al alumno a su autoconocimiento y hacerle descubrir todas sus posibilidades.
- Lograr al utilizar esta ficha, abrir el camino para responsabilizar al alumno.
- Tener una visión del comportamiento y disciplina desde la perspectiva de los propios alumnos.

Atención profesor:

El mutismo selectivo, al contrario de la agresividad manifiesta, suele darse en algunos niños que se muestran muy pasivos, tranquilos, no son niños que perturben las clases por lo que en las escuelas generalmente no se hace nada con ellos, no son atendidos, no son evaluados.

A continuación se aborda esta temática, pensando en contribuir a su atención, detección y tratamiento.

6. CONCEPTUALIZACIÓN DE MUTISMO SELECTIVO.

El mutismo selectivo es una grave inhibición del habla en una, varias o muchas situaciones sociales, incluyendo la escuela, a pesar de que el individuo tiene capacidad para hablar y comprender el lenguaje, ya que los centros de lenguaje y sus órganos de expresión se encuentran indemnes.

Es un silencio voluntario, donde algunos niños pueden comunicarse mediante gestos, con afirmaciones o negaciones con movimientos de cabeza o, en algunos casos, utilizando monosílabos o expresiones cortas. Lo más frecuente es que el niño no hable en la escuela, aunque sí en casa y que se niegue a hablar con adultos desconocidos.

Pueden poseer habilidades normales para el lenguaje oral, aunque también pueden sufrir un retraso en el desarrollo del lenguaje y/o trastornos en la articulación y la fluidez (Dislalias/Tartamudez). El rechazo a hablar no es, sin embargo, debido a un déficit grave del lenguaje o a otro trastorno mental. Podría hablar, aunque fuera mal, pero no lo hace.

El mutismo selectivo, es una condición poco frecuente de la niñez, en la que un niño con un lenguaje fluido deja de hablar en ciertas situaciones donde se espera que lo haga. Esto ocurre con frecuencia en la escuela u otras actividades sociales.

La edad de comienzo suele ser antes de los cinco años, pero llama la atención al ingresar en la escuela. En algunos casos, la alteración dura solo varios meses, sin incluir el primer mes de clases, ya que es muy común que en ese período los niños presenten timidez. Aunque puede perdurar varios años, si no se inicia tratamiento psicológico, puede resultar un deterioro grave del funcionamiento social y escolar.

Muchas veces los padres piensan que el niño está rehusándose a hablar, cuando, en realidad, es muy posible que no sea capaz de hablar en determinadas situaciones.

6.1 ETIOLOGÍA.

La mayoría de los expertos creen que hay factores ambientales, biológicos, interpersonales, relacionados con la ansiedad que causan el mutismo selectivo. La mayoría de estos niños presentan cierta forma de rechazo social extremo.

Algunos menores tienen una historia familiar de mutismo selectivo, timidez extrema o problemas de ansiedad que pueden aumentar el riesgo de sufrir problemas similares. Los niños pequeños, generalmente menores de 5 años, tienen una mayor incidencia de este trastorno.

6.2 SÍNTOMAS.

- Deja de hablar en situaciones sociales específicas.
- Habla en la casa, con la familia.
- Pueden presentarse otros trastornos en el lenguaje expresivo (Distalías, disglosias, rinolalias).
- Timidez excesiva, aislamiento social, retraimiento, rechazo escolar, encopresis, enuresis, rasgos compulsivos, temperamento inestable y conductas de negativismo.
- Complicaciones. Fracaso escolar y el ser víctima propiciatoria de los compañeros.

6.3 SIGNOS Y FACTORES QUE INCIDEN EN EL MUTISMO.

El elemento más importante del mutismo selectivo es que el niño tiene la capacidad para comprender y hablar, pero no logra hacerlo en determinadas circunstancias o ambientes. Este síndrome se diferencia del mutismo porque el niño algunas veces habla, dependiendo de la situación, mientras que los afectados por mutismo no hablan con nadie.

La sobreprotección, los trastornos del habla y/o el lenguaje (dislalias, disfemias, rinolalias, retrasos del habla y el lenguaje, etc.), el retraso mental recuperable/límite (Síndrome psicossocial), la emigración, la hospitalización o un trauma antes de los tres años y, la entrada en la escuela, podemos considerarlos como factores que predisponen una inhibición del habla en los niños.

Se debe buscar asistencia médica si el niño muestra síntomas de mutismo selectivo y si ello está interfiriendo con su desempeño educativo y social.

En el retraso mental grave, en un trastorno profundo del desarrollo, o en los trastornos del desarrollo del lenguaje de tipo expresivo (Disfasia) puede haber dificultades para hablar, pero no una inhibición tan grande que les impida hacerlo.

En la depresión, el trastorno por evitación en la infancia o la adolescencia, el negativismo

y la fobia social, puede haber también un rechazo a hablar pero en todos estos casos, la ausencia de habla (Total o casi total) no es la alteración predominante, que sí lo es en el mutismo.

6.4 TIPOS Y NIVELES.

Podemos considerar los siguientes criterios para los niveles de aceptación: la edad del sujeto (a mayor edad, mayor persistencia del trastorno y mayor gravedad), la duración del mismo (cuanto mayor tiempo desde que se conoce la inhibición, mayor gravedad); la extensión (cuanto más numerosas y generalizadas sean las situaciones en las que inhibe su habla, mayor gravedad) y la intensidad (cuanto más inhiba su comunicación oral, mayor gravedad comporta).

Así, se pueden establecer los siguientes niveles:

- **Mutismo total o casi total**, en la mayoría de las situaciones de interacción y con casi todas la personas.
- **Mutismo selectivo idiomático**: Niños de familias emigrantes de un país de idioma diferente que se niegan a hablar la lengua del país al cuál llegan, aunque existe una adecuada comprensión, pero persiste rechazo a hablarla.
- **Mutismo selectivo de personas**: Niños que seleccionan las personas con las que hablan, aunque sea poco, solo hablan a algunos de sus iguales y sus familiares más próximos. No hablan con adultos extraños incluido la maestra o el maestro, o solamente contestan con gestos a sus preguntas.
- **Mutismo selectivo de situaciones**: Solo hablan en casa y con sus padres o familiares más próximos, en el colegio con muy pocos niños y muy poco, nada con los demás niños ni con los profesores, ni dentro de la clase a todo el grupo.
- **Mutismo voluntario**: por reserva o temor a dar información.
- **Mutismo del simulador**: variante del anterior, también puede simular sordera.
- **Mutismo histérico**: producto de un fuerte impacto emocional, generalmente producido por afonía, el paciente realiza la mímica de hablar sin emitir sonido.

- **Mutismo en los tímidos:** por inhibición emotiva.
- **Mutismo en el estupor:** puede ser de origen catatónico, melancólico o por confusión mental (véase estupor).
- **Mutismo en la demencia:** generalmente en los estados profundos, donde el mutismo es un correlato lógico a la insuficiencia de capital ideativo.
- **Mutismo en la esquizofrenia juvenil:** producto de su perplejidad, su delirio, su desconexión con el mundo externo, o por vivencia de ser incomprendido por los demás y opta por esta actitud.
- **Mutismo en delirantes:** generalmente por ideas de persecución y perjuicio. Son reticentes en dar información por temor a que el que escucha sea uno de sus "enemigos" encubierto.

6.5 CRITERIOS.

- Negativa persistente (más de seis meses) a hablar en casi todas o en algunas situaciones sociales. O en situaciones concretas donde el niño tiene que interactuar habitualmente, como por ejemplo en el colegio.
- Capacidad para hablar y comprender el lenguaje hablado, puede hablar con casi normalidad en determinadas circunstancias o situaciones.
- El mutismo selectivo no es debido a otro trastorno somático o mental grave.

6.6 PRONÓSTICO Y TRATAMIENTO.

El pronóstico es variable. Es muy posible que se requiera tratamiento continuado e intervención por la timidez y ansiedad social a medida que se avanza en la adolescencia y más allá de ella.

El mutismo afecta la capacidad del niño para desempeñarse en un escenario social o educativo y existe la posibilidad de que los síntomas se agraven si no se administra un tratamiento.

El tratamiento actual combina modificaciones de conducta con participación familiar y compromiso de la escuela. También se han usado algunos medicamentos de manera segura y con bastante éxito, dirigidos a los síntomas de la ansiedad y la fobia social (timidez social extrema).

¡Respondamos las siguientes interrogantes!

1. ¿Qué entiende por mutismo selectivo?

.....

.....

.....

.....

2. ¿En su unidad educativa existen niños con este trastorno? Describa su comportamiento y qué acciones realizan los docentes frente a él.

.....

.....

.....

.....

7. DÉFICIT ATENCIONAL (D.A.).

7.1 CONCEPTUALIZACIÓN DÉFICIT ATENCIONAL (D.A.).

El trastorno de Déficit Atencional, es el nombre con el cual se denomina actualmente al síndrome que anteriormente ha recibido otros tantos términos, tales como lesión cerebral, síndrome de Strauss, disfunción cerebral mínima, síndrome hiperkinético, reacción hiperkinética en la infancia y la adolescencia o hiperactividad. (Sánchez y Torres, 1997).

La Sociedad Americana de Psiquiatría (APA, 1980) en su manual DSM III, lo denomina "trastorno por déficit de atención con hiperactividad". Este Manual de Diagnóstico Estadístico (llamado por sus siglas inglesas DSM), en el que se publican criterios que los profesionales deben tener en cuenta para diagnosticar trastornos psicopatológicos humanos, también incluye pautas para el diagnóstico del trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

Este trastorno está presente desde los primeros años de vida y puede durar hasta la adultez. Se caracteriza por una dificultad o incapacidad de mantener la atención voluntaria frente a determinadas actividades tanto en el ámbito académico, como cotidiano. Las relaciones sociales se ven afectadas puesto que para estas personas es muy difícil seguir reglas o normas rígidas de comportamiento.

Estos niños suelen ser muy inteligentes, teniendo un coeficiente normal y en otros casos superior a lo normal. En ocasiones suelen ser catalogados de flojos cuando no hacen sus deberes, cuando no rinden en la escuela de acuerdo a las mediciones de su intelecto y por no ajustarse a las normas que le impone el sistema escolar, terminan siendo discriminados, rotulados, excluidos de los grupos de compañeros, de las fiestas de cumpleaños, entre otras cosas.

En términos cuantitativos, es más frecuente en los niños que en las niñas, en proporción es de 5:1, si hablamos de hiperactividad (de cinco niños una niña), y una proporción de 2-4:1, si hablamos de Déficit Atencional (2 a 4 niños, una niña presenta el síndrome). Afecta aproximadamente al 3 a 5% de los niños menores de 10 años. Esto significa que los profesores tendrán de uno a tres niños hiperactivos en la sala de clases.

El problema de un niño con déficit atencional no se resuelve sólo con medicamentos, sino principalmente aplicando estrategias sencillas y prácticas, principalmente desde el hogar y requiriendo de que la escuela simplemente capacite a sus maestros respecto de los niños

con estas características. Es decir, los profesores deben contar con herramientas que les permitan conocer el problema, comprenderlo para aplicar estrategias sencillas que son comunes a todos los niños que tengan o no déficit atencional.

7.2 ETIOLOGÍA DEL DÉFICIT ATENCIONAL (D.A.)

Still, en el año 1902, sostenía que la etiología más probable del trastorno era genética y su pronóstico poco favorable, aconsejando que los hiperactivos fueran institucionalizados a temprana edad. El enfoque dominante en la mitad del siglo XIX, consideró que la hiperactividad estaba causada por una alteración neurológica debido a algún tipo de lesión o daño cerebral.

A partir de los años sesenta se empiezan a distinguir planteamientos distintos. Desde la medicina, se sustituye la interpretación de la hiperkinesia como un trastorno del comportamiento resultante de un daño cerebral, por el concepto de disfunción cerebral mínima.

Desde la visión de la educación, el aspecto central son las dificultades de aprendizaje y el lenguaje que tienen los niños hiperactivos. La hiperactividad se caracterizó como un trastorno del comportamiento, siendo la actividad excesiva el aspecto más destacable. La DSM II (APA, 1968), da una primera clasificación diagnóstica, denominando al síndrome como "reacción hiperkinética en la infancia y adolescencia", manifestando además que se caracterizaba por hiperactividad, inquietud y un período corto de atención.

Hacia los años ochenta, se acentúan las dimensiones cognitivas del trastorno, según Douglas (1972) quien señala que la principal dificultad de los niños hiperactivos no era el excesivo grado de actividad, sino su incapacidad para mantener la atención y su impulsividad.

En la actualidad siguen vigentes las tres interpretaciones: médica, conductual y cognitiva, siendo esta última la que tiene mayor peso. Según la DSM IV (APA, 1994) el trastorno de atención con hiperactividad se caracteriza por "un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad / impulsividad que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar" (Sánchez y Torres, 1997).

Existen fuertes evidencias del Déficit Atencional con **base neurobiológica**; estudios neuroanatómicos del sistema nervioso central de niños hiperactivos no aportan datos que apoyen la existencia de una lesión cerebral. Desde el punto de vista neuroquímico, se sostiene la deficiencia en la producción regulada de importantes transmisores cerebrales (la dopamina y la noradrenalina). Esta carencia hace más difícil que el organismo mantenga el umbral de

estimulación adecuado de las neuronas. Los niños hiperactivos mantienen un estado de hipervigilancia, es decir reaccionan en forma más exagerada a estímulos sensoriales.

A nivel cerebral existen unos "filtros", que seleccionan los impulsos eléctricos que llegan a las neuronas y activan nuestros movimientos. Por lo tanto, los niños hiperactivos tienen estos "filtros menos efectivos", de modo que no pueden seleccionar bien los impulsos, situación que les lleva a estar siempre en movimiento, sin poder evitarlo.

A nivel de Sistema Nervioso Central (SNC), sería una de las causas más aceptadas. Según estudios recientes del doctor Edwin Cook y colaboradores, (Universidad de Chicago, 1995), estos genes defectuosos se ubican en las neuronas, las que segregarían los neurotransmisores.

En estas neuronas se encuentran las dendritas, liberadas por los neurotransmisores, que además inhiben o modulan la actividad de otras neuronas, sobre todo las que intervienen en las emociones y el movimiento. Entonces las dendritas de un niño con déficit atencional no secretan las sustancias químicas que inhiben el paso de estímulos, por lo tanto no hay un bloqueo que les permita seleccionar los impulsos.

Todo lo anterior se traduce en una falta de capacidad para inhibir o frenar respuestas motoras frente a estímulos (Oyarce, 2001). Esta dificultad para inhibir conductas o lograr un autocontrol adecuado conduce a trastornos del funcionamiento del cerebro, como consecuencia las manifestaciones que se presentan en el síndrome del Déficit Atencional.

Otra de las razones alude a los efectos que puede causar en el comportamiento la ingesta de determinados alimentos, puesto que se tiene la sospecha de que existe relación entre las alteraciones de comportamientos y la alergia a determinados alimentos, centrándose la preocupación en la ingesta de azúcar y la presencia de ciertos aditivos y su relación con la hiperactividad.

Los resultados de las investigaciones son confusos, pero interesantes; Kaplan y colaboradores en 1989 observaron una mejoría en el comportamiento del 50% de los niños hiperactivos del estudio, que siguieron una dieta exenta de azúcares, glutamato y compuestos como colorantes, preservativos, etc. La ingesta de azúcar en estos niños aumenta su nivel de agitación, sin embargo su ausencia no corrige el cuadro hiperactivo.

7.3 DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD (D.A.H.)

La Asociación Americana de Psiquiatría desde 1980, reemplazó el término hiperactividad por los déficits atencionales con hiperactividad, puesto que los signos de alarma relacionados con la atención, mayoritariamente son más duraderos que la propia hiperactividad.

El DAH, es un trastorno del proceso de la atención, producto de una excesiva hiperkinesia que impide al niño concentrarse en las actividades rutinarias; siendo mayor la dificultad en aquellas actividades que requieren respetar turnos, respetar normas y reglas establecidas, trabajo en equipo, etc.

A modo de síntesis, señalaremos que las características de un niño con D.A.H son:

- Tiene dificultades para organizarse.
- A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- Se distrae con cualquier cosa.
- Es muy descuidado en las actividades.
- Presenta un comportamiento impredecible, involucrándose constantemente en problemas.
- No mide los peligros, se involucra en problemas, cruza, salta, corre sin prever lo que puede ocurrir.
- Siempre se está moviendo, mueve las piernas estando sentado. Se para de su silla sin motivo aparente para recorrer la sala.
- Se acomoda en la silla constantemente, al parecer para encontrar la ubicación adecuada.
- A menudo pierde cosas que necesita. (útiles escolares, juguetes, ropa, etc.)
- Se relaciona mejor con niños menores que él.
- No se centra en los juegos.
- En muchas ocasiones agrede físicamente o verbalmente a otros niños o adultos que se oponen a sus planes.
- Es posible que cometa pequeños hurtos, por su necesidad de complacer rápidamente sus necesidades o deseos. ¡No se le ocurre que puede preguntar o solicitar lo que desea!
- La mayoría de los niños presentan dificultades en el aprendizaje; tienen un buen rendimiento en algunos subsectores y en otros no. Su aprendizaje se ve desfavorecido por su falta de atención y su rendimiento es generalmente bajo.
- No termina las tareas que empieza.
- Evita las tareas que requieren refuerzo.
- El niño (a) con D.A.H. tiene baja autoestima, además presenta un bajo autoconcepto de sí mismo; se siente torpe, poco inteligente, cree que él es "malo", o un nivel de tolerancia

- al fracaso muy bajo, situación que le lleva a culpar a otros de su falta de logros.
- Al niño (a) hiperactivo (a) le cuesta obedecer órdenes o instrucciones, siendo muy común que haga lo prohibido o ejecute situaciones peligrosas.

¿Tiene alumnos con estas características en su sala de clases?. Enumere las más recurrentes.

.....

.....

.....

7.4 ¿TODOS LOS NIÑOS CON DÉFICIT ATENCIONAL TIENEN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE?

No todos los niños con déficit atencional con o sin hiperactividad tienen problemas de aprendizaje. No obstante, los problemas de hiperactividad, atención e impulsividad dificultan el aprendizaje en todos los niños con el síndrome.

Investigaciones dan a conocer cuantitativamente que entre el 60 - 80 % de niños con déficit atencional con hiperactividad, presentan problemas en el sistema escolar, comenzando el fracaso y deserción escolar.

Hay alumnos que tienen Déficit Atencional con Hiperactividad, que no presentan problemas específicos de aprendizaje, pero sí un rendimiento insuficiente. Pueden aprobar, pero con notas que no corresponden al nivel intelectual que tienen. Este rendimiento es inadvertido los primeros años, evidenciándose al llegar a tercero básico, cuando aumentan las exigencias.

Por supuesto los niños con DAH con un coeficiente intelectual alto, ven compensada su falta de atención e impulsividad con su aptitud intelectual, permitiéndoles tener un rendimiento escolar medio.

7.4.1 ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje, más recurrentes, que presentan los alumnos con Déficit Atencional con hiperactividad?

El estudio de los siguientes contenidos, entregará las respuestas pertinentes.

- **Dificultades para mantener la motivación y respetar instrucciones.**

Muchas investigaciones han develado datos importantes:

- Los niños hiperactivos rinden mejor ante tareas novedosas sin detalles irrelevantes.
- Presentan dificultades cuando las tareas que les dan tienen información detallada. Es preciso entregarles información global.
- Ellos mejoran su rendimiento si la presentación de la información se entrega de forma rápida y si se les permite responder las tareas con movimiento y no sólo de manera verbal y estática.
- El rendimiento del niño también mejora si en la sala de clases está presente el adulto. Esto le da seguridad al responder.

- **Dificultades en comprensión y fluidez lectora.**

Los menores que padecen este síndrome, además pueden tener dificultades para integrar el lenguaje, existiendo, de acuerdo a datos estadísticos, un 9% de niños con déficit atencional con hiperactividad que presentan dificultades de lectura. Los menores tienen un coeficiente intelectual verbal inferior.

Los niños presentan muchos errores específicos: Cometen omisiones en la lectura, se "comen" letras o palabras, sustituyen unas letras por otras. Les cuesta comprender textos largos, debido a la impulsividad, a la omisión de palabras; además interpretan mal el contenido de la lectura.

- **Dificultades de escritura y coordinación.**

Constantemente se ha asociado la hiperactividad a problemas de coordinación motora. Ellos necesitan mayor cantidad de tiempo para dar respuesta motriz ante la aparición de un estímulo y cometen mayor cantidad de errores.

Los niños tienen dificultades en los trazados de la grafía, esto quiere decir que a veces es excesivamente grande o demasiado pequeña, siendo siempre desorganizada. Al escribir

carga mucho el lápiz realizando un trazado muy marcado en el cuaderno o libro, situación que produce cansancio, fatiga y desgano de hacer estas tareas. Los niños cometen más errores de escritura cuando las tareas de copia son largas, porque deben mantener por más tiempo la atención.

Presentan muchas dificultades en la motricidad fina: les cuesta abotonar, amarrar, colorear, modelar con masa o plastilina, echar líquido a envases sin derramarlo; les cuesta abrir paquetes o bolsas. Para aliviar un poco la vida de los niños con este síndrome en el cuidado diario de su persona y en el uso de su vestuario, se puede evitar el uso de botones, cordones y sustituir por velcro.

- **Dificultades en cálculo y resolución de problemas matemáticos.**

Los niños con déficit atencional con hiperactividad presentan más dificultades en las tareas matemáticas.

Ellos no presentan dificultades en tareas de cálculos matemáticos mecánicos, les cuesta resolver ejercicios de muchas cifras, porque es difícil concentrarse en ellas, sobre todo en las operaciones con reserva.

Las dificultades en la resolución de problemas son mayores; esto se produce porque les cuesta pasar del **pensamiento concreto al pensamiento abstracto**. En cambio hay otros niños que tienen bien desarrollada la capacidad de abstracción y un buen desarrollo lógico matemático, pero debido a su impulsividad, leen muy rápido la información, saltándose datos importantes para comprender el problema.

Si solamente se realizan en la clase de educación matemática ejercicios de resolución mecánica, que se basan en la automatización y el uso de la memoria en los primeros años de escolarización, es más difícil constatar este tipo de dificultad, pasando inadvertidos por el profesor.

7.5 DÉFICIT ATENCIONAL SIN HIPERACTIVIDAD.

Según diversos estudios, el 50% de menores diagnosticados con DA no presentan hiperactividad. Estos niños son pasivos, lo que puede confundirse con la timidez, inadaptación u otros signos que no alertan a los adultos ya sea profesores, familia y/o especialistas.

El Déficit Atencional sin Hiperactividad se manifiesta en los menores con inquietud, impaciencia e impulsividad, otros se aprecian pasivos y aletargados. Frente a un estímulo se desconcentran fácilmente de forma pasiva.

La lentitud de estos niños por lo general les impide tener resultados satisfactorios en actividades que exigen lapsos previamente establecidos y con límite fijo, por ejemplo: pruebas. Por esta razón los resultados siempre son insuficientes, no reflejando sus competencias y reales habilidades.

Los menores con Déficit Atencional sin hiperactividad presentan las siguientes características:

- El signo más característico es la lentitud de reacción frente a un estímulo o pregunta. Son aquellos alumnos que no logran responder ante una pregunta en un tiempo prudente.
- Presentan problemas de concentración.
- Se ausentan constantemente de la realidad.
- Se distraen con mucha facilidad.
- Tienen problemas para seguir las instrucciones, no les quedan claras.
- En el trabajo escolar ocupan mucho tiempo agotándose rápidamente.
- No terminan lo que empiezan.
- Pierden sus cosas con facilidad.
- Son muy ordenados o totalmente desordenados.
- Sueñan despiertos.
- Son muy pasivos y no saben defenderse de los niños que le agreden.
- Olvidan con facilidad lo que tienen que hacer.
- Les cuesta expresarse, tanto verbalmente como por escrito.

EJERCICIO

Realice un cuadro resumen del déficit con hiperactividad y sin hiperactividad y señale las diferencias que encuentre.

Déficit atencional con hiperactividad	Déficit atencional sin hiperactividad

7.6 PROCESO DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DEL DÉFICIT ATENCIONAL CON HIPERACTIVIDAD.

Los padres y profesores constituyen dos figuras claves para la detección del déficit atencional con hiperactividad. El primer paso es observar los síntomas básicos de este déficit, que son:

- Desatención.
- Hiperactividad motriz.
- Impulsividad.

DESATENCION	HIPERACTIVIDAD MOTRIZ	IMPULSIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Menor grado de compromiso en las tareas que sus compañeros. • No pueden prestar atención suficiente a los detalles. • Pierden concentración en tareas rutinarias. • Sus trabajos suelen ser sucios y desordenados. • Cambian de una actividad a otra sin terminar ninguna de ellas. • Pierden el material y olvidan las cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesivo movimiento corporal; hay acciones permanentes e incontroladas. • Su energía es canalizada en tareas diferentes a las entregadas por profesores y padres. • Falta de flexibilidad y rigidez. • Sufren caídas y accidentes frecuentemente. • Son torpes frente a tareas de coordinación visomotora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son impacientes, les cuesta respetar turnos, interrumpen frecuentemente. • Sufren accidentes al realizar acciones sin considerar los peligros. • No reflexionan sobre distintas alternativas. • La impulsividad no disminuye con la edad. • Incumplimiento de normas básicas en escuela y hogar.

Estos síntomas pueden presentarse a la vez o por separado. Para evaluar estos síntomas con objetividad, se tomará como referencia los criterios que propone la Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (Ver en anexo).

7.7 PRONÓSTICO DEL DÉFICIT ATENCIONAL (D.A.)

El mejor pronóstico para el Déficit Atencional es la detección precoz y la intervención temprana.

Estudios realizados últimamente, señalan que un 25% de los niños hiperactivos incurrir en actos delictivos, utilizan drogas y alcohol y tienen problemas de personalidad durante la vida adulta. (Orjales, 1999).

Hay niños que nunca superan sus dificultades en forma absoluta, sin embargo pueden compensarlas. Está demostrado que un buen número de personas diagnosticadas con déficit atencional con o sin hiperactividad, asumen mejor sus roles en la vida adulta que en el ámbito escolar, siendo personas perfectamente adaptadas al medio. Lo que ellos necesitan es contar con buenos apoyos, ser conducidos de buena forma y así sobrellevar tal dificultad.

- Existen diferentes niveles de gravedad en cuanto a este trastorno se refiere.
- El Déficit de Atención con Hiperactividad tiene un efecto de bola de nieve.

¡Precisemos!

El efecto "Bola de Nieve" del Déficit Atencional con Hiperactividad.

Este trastorno, a pesar de que tiene en su base una sintomatología aparentemente simple (problemas de atención, impulsividad, hiperactividad motriz), cuando no se subsana con una intervención oportuna, puede generar problemas importantes.

A medida que avanzan los años, los niños que no han sido tratados adecuadamente no sólo acentúan su sintomatología, si no que además tienen inadaptación escolar, problemas de conducta, una imagen de sí mismo (autoconcepto) errónea o negativa (se hipervaloran o infravaloran) y en algunos casos hay síntomas depresivos.

Orjales, 1991, después de numerosas investigaciones, llegó a la conclusión: "que debido a este efecto bola de nieve, los problemas derivados de la hiperactividad infantil son tanto más fáciles de encauzar cuanto más pronto se inicia la intervención".

La necesidad de intervenir tempranamente ha sido respaldada por estudios longitudinales que dan a conocer el pronóstico de los niños. Habitualmente el niño que se aprecia hiperactivo en los primeros años, reduce su hiperactividad motriz durante la adolescencia, pero lamentablemente hay otros síntomas que persisten.

Debido a la falta de tratamiento adecuado, el déficit atencional perdura después de la adolescencia. Los déficits cognitivos derivados de la impulsividad y la falta de estrategias adecuadas de procesamiento de información se mantienen hasta la edad adulta. (Orjales, 1999).

Se ha comprobado que los niños con este trastorno durante la adolescencia continúan presentando problemas de conducta, un gran número es expulsado de la escuela, tienen fracaso escolar. Su rendimiento escolar sigue siendo bajo, continúan carreras, logran puestos de trabajo por debajo de su capacidad intelectual.

7.8 DETECCIÓN, DERIVACIÓN Y DIAGNÓSTICO INTEGRAL.

En el período que resulta más fácil detectar la hiperactividad es en la edad preescolar. (Orjales, 1999). En esta edad los niños empiezan a tener una serie de características que es importante conocer:

- Ellos llaman la atención por su inquietud, siendo mayor que la de los niños de su edad.
- Requieren de mayor vigilancia y ayuda en las actividades, ya que son menos autónomos.
- Estos niños duermen poco, se despiertan muy temprano, son catalogados de desobedientes.
- Presentan dificultades en las comidas y falta de conciencia en las normas.
- Su descontrol y su inmadurez les hace propensos a sufrir accidentes, se muestran irritables y caprichosos (Barkley, 1981; Ros y Ross, 1982, cit: Orjales, 1999).
- Se les describe como niños inquietos, insoportables, inmaduros, testarudos, temperamentales, inconscientes.
- Constantemente quieren ser el centro de atención tanto de los adultos como de sus compañeros.
- Frecuentemente molestan a sus compañeros, llevándose a veces mal con ellos.

Según resultados de una investigación que realizó Orjales en el año 1991, el efecto "bola de nieve" es menor cuando los niños son atendidos a temprana edad puesto que:

- Los niños pequeños presentaban menos experiencia de fracaso que los mayores.
- Estos niños no tenían una imagen de sí mismos tan deteriorada por el fracaso.
- Sus profesores tendían a interpretar sus problemas como algo fuera de control de los pequeños; manifiestan que "tienen dificultades" y consideran que es deber apoyarlos y sacarlos adelante.

En coherencia con la actual normativa legal sobre detección del Trastorno de Déficit Atencional (TDA), el decreto 170 /09 artículo N° 45 señala que la escuela debe realizar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral.

Para la detección y derivación se debe considerar:

- Entrevista a los padres Anamnesis.
- Observación directa del comportamiento y funcionamiento social del alumno en el aula y fuera de ella, a cargo del Profesor Básico y/o Profesor Diferencial.
- Evaluación pedagógica a cargo del Profesor Básico.

- Revisión de antecedentes escolares y evaluaciones previas.
- Elaboración de informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos del alumno y su contexto familiar, escolar y comunitario.
- Aplicación de pruebas en base a criterios como Test de Conners.

La evaluación diagnóstica integral debe considerar la evaluación médica, psicopedagógica y la información del contexto escolar y familiar.

La evaluación médica considera un examen de salud que descarte problemas visuales y auditivos; evaluación de los síntomas del TDA y la realización del diagnóstico diferencial.

Por otra parte la evaluación psicopedagógica debe aportar información relevante del contexto escolar y familiar y determinación del grado de severidad del TDA y de cómo éste afecta en el aprendizaje y en las relaciones sociales. Además debe determinar las NEE del TDA y los apoyos que requiere

De acuerdo al Decreto 170/09 en su Artículo N° 44 señala que el alumno con TDA podrá impetrar la subvención de necesidades educativas especiales transitorias a partir desde los 6 años en adelante, una vez diagnosticado y éste trastorno afecte significativamente el aprendizaje escolar y/o la participación del alumno en la escuela.

8. TRATAMIENTO DEL DÉFICIT ATENCIONAL.

El tratamiento para un niño con déficit atencional, con o sin hiperactividad, debe contemplar un amplio número de dimensiones, considerar las dificultades que presenta en su cognición, en el comportamiento y emocionalmente. Además determinar cómo estas dificultades afectan en el ámbito escolar. Debe estar a cargo de especialistas ya sean los neurólogos, quienes determinan el tratamiento en base a fármacos que, si es necesario, deben ser suministrados. En tanto, en el ámbito escolar, los profesores, pueden ayudar a los menores con déficit atencional a través de técnicas diseñadas para utilizar en aula y pueden orientar a las familias, para el manejo conductual en casa.

Los alumnos con Déficit Atencional, deben complementar las estrategias que se brindan en la escuela con un tratamiento a bases de fármacos, que sólo el neurólogo, puede determinar.

8.1 TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO.

Existen numerosas investigaciones que indican que la utilización de fármacos estimulantes o psicotrópicos, producen un aumento de las catecolamidas, que permite que los niños con déficit atencional mantengan mejor la atención y reduzcan la hiperactividad motriz.

Los fármacos no eliminan el déficit atencional, pero sí reducen sus manifestaciones y facilitan la adaptación social y escolar del niño.

Los tratamientos farmacológicos siempre deben ser recomendados por el **neurólogo o psiquiatra**, tras un estricto diagnóstico, que es acompañado por el tratamiento psicopedagógico pertinente. Estos tratamientos optimizan el rendimiento de los programas cognitivos - comportamentales.

Estas terapias a base de fármacos se recomiendan para niños mayores de 5 años. Por lo general tienen una duración de dos años y se administra en forma de pastillas que los menores ingieren antes de ir al colegio para que los efectos se manifiesten predominantemente durante las horas escolares.

Cuando un niño es preescolar, es decir tiene menos de 5 años, el especialista probablemente recomendará un sedante. Generalmente recomiendan bromalactato de calcio, cuyo nombre comercial es **Sedofantil**.

Los estimulantes son los medicamentos más seguros y efectivos que se utilizan en la actualidad, siendo el más recomendado por la Asociación Americana de Pediatría y la Sociedad Canadiense de Pediatría, el clorhidrato de metilfenidato, conocido como **Ritalin**. El 70 - 80 % de los alumnos diagnosticados responden favorablemente a este medicamento.

El **Ritalin**, se ingiere en pastillas y sus efectos se detectan a los 15 ó 30 minutos de su ingesta, con una duración de 4 a 5 horas. Con el fin de prolongar sus efectos, se sugiere tomar dos al día; uno en la mañana y otro al medio día. Las dosis dependen del peso y características de cada niño. El fármaco carece de efectos secundarios importantes, tan sólo presentan dificultad para conciliar el sueño e inapetencia (Cabanyes y Polaino - Lorente, 1997. Cit. Orjales, 1999).

¡Importante!

El fármaco, no produce adicción. Se debe controlar su ingesta con el neurólogo al inicio del año escolar y observar en la escuela el comportamiento que el niño experimenta.

Existen otros fármacos como la Pemolina, y la Anfetamina, que tienen una concentración psicotrópica mayor y que son ingeridos en dosis más bajas y por menos tiempo en comparación con el ritalín.

Existen también tratamientos alternativos, más naturales, que se pueden complementar con el tratamiento farmacológico ¡Nunca reemplazarlo!

¡Profundicemos en este tópico!

8.2 TRATAMIENTO CON FLORES.

Según Oyarce Silvia, (2001), el doctor Edward Bach, utilizó flores y dio a conocer sus propiedades curativas con personas enfermas y sanas. Los elixires florales no son drogas ni medicamentos; no pueden sustituir los tratamientos farmacológicos. Estos elixires son armonizadores del alma, devuelven el equilibrio a nivel emotivo, del comportamiento y actitudes, que se pierden por enfermedades y estrés.

El doctor Bach, realizó un estudio con niños hiperactivos y aconseja diferentes elixires para cada dificultad.

ELIXIR FLORAL DE	DIFICULTADES
Manzanilla y Aquilea Brote de castaños de Indias	Para niños hiperactivos y dificultades de concentración. Niños con falta de concentración, repiten los mismos errores.
Castaño blanco Botón de oro	Favorece concentración. Niños que se subestiman, inseguros, con dificultades para expresarse.
Genciana	Menores con dudas en sí mismos, como secuela de un fracaso escolar.
Limón	Coordina los pensamientos, estimula el intelecto.
No me olvides	Desarrolla la memoria
Impaciencia	Recomendada para pequeños con problemas de dislexia o lectura
Lirio	Favorece la expresión artística

9. ESTRATEGIAS COGNITIVAS- COMPORTAMENTALES PARA ENFRENTAR EL DÉFICIT ATENCIONAL EN EL AULA.

Para ayudar a los niños con déficit atencional con o sin hiperactividad o en general para todo tipo de alumnos, es importante apoyar y estimular su quehacer a partir de diversos refuerzos sociales y que se traducen en frases como éstas:

- Sé que puedes.
- Por eso te enseño y exijo.
- De acuerdo a tu ritmo y a tus capacidades.
- Y como sé que te cuesta esfuerzo, te lo reconozco.

Resumiendo:

Después de conocer causas, etiología del síndrome y saber diagnosticar a niños con D.A, es preciso contar con herramientas que vayan en ayuda del menor. No basta con rotular al niño (a), es preciso **Ser tolerantes**.

¡Prestemos atención a lo siguiente!

A continuación se presentan una serie de sugerencias, que se traducen en herramientas para enfrentar el déficit atencional.

9.1 REFUERZOS.

- Una estrategia muy importante de utilizar **siempre** es el **Refuerzo**, como señala Skinner; un refuerzo es cualquier estímulo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Un estímulo puede ser reforzante para una persona y no para otra, en una situación y no en otra.
- Skinner distingue: refuerzos positivos y refuerzos negativos. Un **refuerzo positivo** es un estímulo que fortalece la conducta, estimula la probabilidad que esta vuelva a ocurrir. Cuando el **refuerzo es negativo**, un estímulo al no presentarse fortalece la conducta, elimina algo adverso.
- El refuerzo más apremiante es el refuerzo inmediato. El refuerzo que es dado mucho tiempo después de producida la conducta, no tiene ninguna efectividad. La efectividad del refuerzo disminuye con el paso del tiempo.
- Una de las cosas que más ayuda al niño con este síndrome es el **Premio - Refuerzo**. Cada vez que él realice una acción correctamente, se le dará un premio, lo que permitirá reforzar las conductas deseadas y de esta manera aumentará la frecuencia que vuelva a ocurrir.
- Mientras más pequeños son los niños, más inmediato debe ser el premio. Tiene mayor valor e impacto un premio chico y rápido (un dulce) que un premio grande y mucho tiempo después (ir al circo). Cuando el premio se entrega a largo plazo, el niño ya no relaciona el premio con la conducta que la originó.
- Los premios no tienen la necesidad de ser caros, pero sí deben ser algo deseado por el niño. Debemos premiar durante el proceso, resulta más útil que premiar sólo al final.

Por ejemplo:

Isidora, tiene cinco años y no quería ir al curso de natación; entonces mamá prometió regalarle un set completo de animales con sonidos onomatopéyicos al término de él. Aunque este premio es muy deseado, está muy lejos en tiempo de conseguirlo. Entonces, para estimular a Isidora, la mamá decidió dos veces en la semana ir premiando las conductas que llevarían a su hija a conseguir su objetivo (nadar). Cada martes y jueves la niña no había llorado y practicaba en la piscina. Al terminar la sesión, su madre le compraba un dulce o daba un sticker. Antes que terminara el curso, Isidora había aprendido a nadar y mamá le regaló como premio su set de animalitos.

Es posible generalizar lo anterior y decir que para que un alumno adquiera el hábito o una conducta esperada, se puede recurrir a orientaciones o lineamientos similares. Paulatinamente es necesario ir quitando el premio y hacerle ver que ha adquirido el determinado hábito o ha realizado una actividad correctamente.

Del mismo modo, es preciso dar a conocer a su grupo - curso, todo lo que se ha logrado o realizado de manera exitosa, esto les hará sentir muy bien, felices, y se motivarán para seguir intentando realizar muchas cosas.

9.2 TIPOS DE REFUERZOS.

- **Refuerzos sociales:** Es la atención que prestan los padres, ya sea con besos, abrazos, un reconocimiento público, guiños, aprobación. Aprobación de los demás, un aplauso de toda la clase, un comentario del profesor, una felicitación de sus tías, sentarse al lado del niño más popular. Es recibir una sonrisa, felicitaciones, elogios de su trabajo delante de su curso, recibir aplausos. Etc.
- **Refuerzos concretos:** Entregar algo que a él le agrade. Hay refuerzos concretos como un juguete; una nota, anotación positiva, un dulce, un sticker, una revista o un librito, un puzzle, etc.
- **Sistema de puntos:** Se sabe que los premios son más eficaces cuanto más palpables son. Los puntos o fichas constituyen un premio simbólico e inmediato que se canjeará un tiempo después, por objetos o actividades a gusto del niño.
 - Pueden ganar puntos, caritas contentas, timbres en las manos; tanto el niño con déficit atencional o todo el curso por determinadas conductas. Estos puntos o caritas se anotan en una cartulina visible a todo el curso. Cuando se tiene una determinada cantidad de puntos, recibe un premio.
 - Los puntos en sí mismos pueden ser un premio, que tal vez puedan cambiarse por un premio mayor, exigiendo cada vez más puntos para conseguir el mismo premio. Se puede confeccionar un camino de puntos y el niño recibe un premio cada cierta cantidad y un gran premio al final.

9.3 ACTIVIDADES PLACENTERAS.

Son actividades que motivan al niño, con amigos o con mamá; salir al patio, jugar a la pelota, elegir ellos una actividad libre, ir de paseo, ver un programa de televisión, ir al cine, al circo, escuchar cuentos. Estos premios solamente los recibirá cuando haya terminado la actividad indicada.

- Si el refuerzo es dado siempre sin haber estado privado de él primero, si lo recibe en forma permanente o lo recibe sin haber presentado la conducta, entonces es inefectivo. Si se entrega el refuerzo a continuación de cada conducta esperada, hablamos de un **refuerzo continuo**, que es cuando queremos aumentar la frecuencia de una conducta.
- Para lograr los comportamientos esperados en la sala de clases con los niños con déficit atencional, lo adecuado es el **moldeamiento**, que consiste en ir premiando avances de la conducta, hasta que ésta sea lograda por completo. (Oyarce, 2001).
- El comportamiento del niño se debe ir modificando con un cambio de actitud de los padres y de los profesores. A veces conviene ignorar acciones realizadas por los niños antes que gritarle. Se deben reducir los momentos de conflicto, en principio conviene ceder y a medida que va pasando el tiempo, se van aumentando las exigencias.
- Para modificar el comportamiento del niño se debe tener claro que es lo que se quiere modificar; para ello se recomienda hacer un listado con todas las conductas que deben ser modificadas, ordenarlas por prioridades. En otras palabras, seleccionar aquellas conductas que permiten conseguir un resultado más rápido.

9.4 TÉCNICAS DE RELAJACIÓN Y AUTOCONTROL.

Los niños con déficit atencional con hiperactividad, en cuanto a su capacidad de autocontrol, tienen una edad muy inferior a su edad cronológica. El autocontrol significa otorgar normas claras, premiar el esfuerzo y dar tiempos cortos.

En la escuela se pueden reducir los tiempos de espera de los alumnos, se deben supervisar sus trabajos con mayor frecuencia, ubicarlos cerca de la mesa del profesor. El colocarles las manos sobre los hombros cuando se explica un juego, una actividad de grupo, les transmite tranquilidad.

Para iniciar el entrenamiento de relajación, se debe tomar conciencia de la tensión muscular y de la respiración.

- **Diferencias entre activar e inhibir el movimiento.**

Bien niños realizaremos una carrera. Sólo puedes partir cuando yo diga: "preparados, listos, ¡ya!" Si escuchas otra cosa no te puedes mover. Se dan varias salidas falsas: preparados, listos, ¡yate!, Preparados, listos ¡yui!, preparados, listos ¡yiya!

El niño corre alrededor del patio, de la cancha y cambia de dirección al escuchar palmadas. Una palmada gira a la derecha. Dos palmadas irán a la izquierda.

Jugamos ahora "adentro- afuera". Trazamos una línea. Los niños atrás de la línea se encuentran adentro. Al escuchar la orden deben saltar rápidamente. ¡Adentro!, tratando de engañar, ¡adentro, afuera, afuera, a..... adentro!

- **Discriminando entre músculos y huesos.**

El tema lo podemos introducir de la siguiente forma:

Los huesos son rígidos y no podemos manejarlos a voluntad. Los músculos pueden cambiar de forma, son elásticos, se estiran y encogen. Cuando estamos nerviosos nuestro cuerpo se pone tenso. En tanto cuando estamos relajados, los músculos descansan ¿Dónde están los huesos?, ¿Dónde están los músculos?, ¿qué diferencias hay entre huesos y músculos?

¡vamos a jugar!

Nos ubicamos frente al espejo, el niño se toca los brazos, la cara, las piernas tratando de distinguir huesos y músculos.

Apretemos fuertes las manos, las empuñamos. Estamos gastando mucha energía. Repetimos 10 veces. Apretemos y soltamos.

Aprietan fuertes los brazos y el compañero toca cuando produce la tensión y toca cuando relaja el brazo y comentan en parejas los cambios.

- **Toma conciencia de la función respiratoria.**

Observaremos la respiración del niño al correr en el patio. Cuando esté agitado, le pediremos que se tire al suelo, cierre los ojos y sienta su cuerpo. Dependiendo de la edad y capacidad de control, el profesor podrá ir y acariciarle la cabeza, para reforzar, sin que se distraiga. Esta actividad para algunos niños no durará más de un minuto.

Acostados en el suelo, inspiramos, retenemos el aire, contamos hasta tres y lo votamos suavemente, antes de tomar aire nuevamente contamos tres.

- **La música en las sesiones de relajación.**

Hacemos que los niños escuchen diferentes ritmos musicales y les preguntamos qué les sugiere, ¿qué les produce? Partimos con un ritmo rápido, un rock. Después escuchamos música de relajación como Enya o Era y le volvemos a preguntar qué quiere hacer cuando escucha ese tipo de música.

- **Pasos de una relajación general progresiva.**

Colocamos música suave, (orquestada). Los niños deben vestir ropa holgada, descalzos. Recostados en el suelo con la cara hacia el techo, hacemos que el niño tome conciencia de cada una de las partes del cuerpo, partiendo tan solo por una parte de éste. Los niños con DAH no aguantan mucho, y por esto se debe comenzar por etapas, prolongando el tiempo paulatinamente.

Secuencia:

1. Están con los ojos cerrados, tranquilos, a gusto. No ven nada y no les interesa ver nada.
2. Les voy a pedir que contraigan algunas partes de tu cuerpo. Lo que yo diga:
 - Aprieten el puño derecho. Noten la tensión en el brazo y mano. Ahora relájense.
 - Aprieten el puño izquierdo. Noten la tensión del brazo y mano. Ahora relájense.

3. Doble el brazo izquierdo hacia arriba, con la mano empuñada, abran la mano, estiren los dedos.
4. Hagan lo mismo con el brazo derecho.
5. Ahora vamos a mover los brazos lentamente como si tuviéramos alas, hacia arriba, hacia abajo.
6. Estiren el brazo hacia el cielo, como tocando las estrellas, abran lentamente hacia los lados y relajen.
7. Muevan la cabeza rotando sobre el cuello, con los ojos cerrados.
8. Arruguen la frente y suelten.
9. Aprieten los ojos, suelten (tres veces)
10. Tomen aire con fuerza, expiren lentamente contando hasta 5.
11. Lo mismo, pero ahora cuenta hasta 10
12. Tomen mucho aire y van botando lento al principio y lo que queda de aire rápido al final.
13. Estiren las piernas, contraigan, suelten.
14. Suban los dedos de los pies, suelten.

REFLEXIONEMOS

1. ¿Qué conductas se deben observar en los niños para detectar un déficit atencional?

.....

.....

.....

2. ¿Qué tratamiento es el que se aconseja para los menores con déficit atencional?

.....

.....

.....

3. Aplique las estrategias dadas anteriormente y comente sus resultados

.....

.....

.....

9.5 QUÉ HACER EN EL HOGAR CUANDO HAY HIJOS CON DÉFICIT ATENCIONAL CON O SIN HIPERACTIVIDAD.

Para los padres, en la mayoría de los casos, es muy difícil clarificar por sí solos qué está ocurriendo con sus hijos, por lo tanto recurren en la mayoría de los casos, a un profesional del área de la medicina o de la psicología para que les pueda entregar alguna orientación.

Al iniciarse la consulta a un profesional, surgen una serie de antecedentes hasta el momento no considerados o desconocidos por los propios padres, entre ellos el reconocer que uno de los padres haya tenido déficit atencional en la infancia, o algún familiar haya presentado estas características.

Existe también por parte de la familia, la negación del problema. En ocasiones se da la posibilidad que exista algún déficit y no son capaces de ver con claridad el centro del problema y abandonan la posibilidad de tratamiento.

9.6 SUGERENCIAS PARA LA FAMILIA Y DOCENTES.

- El niño o niña debe ser evaluado por un **Neurólogo**, quien determinará si presenta Déficit Atencional con o sin Hiperactividad. Este especialista establecerá que tipo de tratamiento debe seguir.
- Orientar a la familia respecto de la importancia de mantener una comunicación permanente con el neurólogo sobre síntomas extraños que presente el niño, inseguridades y temores. La mejor forma de cooperar con el doctor es estando atentos de la evolución conductual que presente el menor.
- Se deben instaurar reglas claras y ser constantes. Siempre ser consecuentes, esto debe

- ser en premios y castigos, tanto en la escuela como en el hogar.
- Potenciar en los niños la participación en alguna actividad deportiva.
 - No se debe considerar como a un "niño (a) enfermo (a)", sólo requieren más atención.
 - Es conveniente ubicarlo en la sala de clases con un compañero tutor, que junto al profesor le puedan guiar y mediar sus conductas.
 - Realizar adaptaciones curriculares, ajustando la temporalización y otorgando más tiempo en la realización de las actividades.
 - Orientar a las familias para que tengan horarios estructurados en la casa, fijando una hora para levantarse, comer, acostarse, jugar, estudiar. ¡aunque sea fin de semana!.
 - Avisarle también de las visitas que recibirán en la casa, de las salidas y visitas que ellos realizarán, de esta manera se le dará tiempo para que se prepare y se calme.
 - Evitar sobrexigencias en el estudio, preparación de tareas y pruebas. Ellos deben estudiar por períodos breves.
 - En casa, después del colegio, se les debe dar un descanso prudente, no es conveniente realizar tareas cuando recién regresa de sus quehaceres escolares.
 - No debe ser sometido a una competitividad por notas con sus compañeros de curso.
 - Es conveniente que el alumno con D.A asista a un curso con una matrícula baja, de 25 alumnos aproximadamente, de esta forma puede un profesor atender mejor sus necesidades.
 - Evitar tener distractores en las paredes de las salas. El material a utilizar debe poseer lo justo y necesario, así evitar la desconcentración.
 - En el hogar debe tener un lugar para estudiar y hacer sus tareas escolares, con sus útiles cerca del lugar de trabajo y evitar que salga de una habitación a otra a buscar materiales.
 - Realizar ejercicios de atención y concentración de manera periódica. Se recomienda realizar talleres con los niños de manera progresiva en cuanto a la cantidad e tiempo y de actividades; esto va a depender de las características de los niños. Sugerir a su apoderado (a) que el niño logre preparar en las noches sus útiles para el día siguiente. De esta forma le estamos enseñando a organizarse.
 - Indicar a las familias la necesidad de que el niño (a) realice actividades al aire libre, donde tenga espacio para correr, saltar, "gastar energías".

9.6.1 Elementos que la familia con un hijo con DA debe considerar:

Un niño hiperactivo necesita:

- Una familia con normas claras y bien definidas.
- Que las exigencias sean acorde a sus capacidades.
- Un ambiente sano y organizado.

- Una familia que reconozca sus esfuerzos.
- Que le refuercen y alienten sin sobreprotegerlo.
- Que le ayuden a situarse y ubicarse en los hábitos de estudio.
- Reforzar su autoestima.
- Modelar conductas reflexivas.
- Que le ayuden a enfrentar problemas y a buscar soluciones.
- Favorecer el contacto controlado con otros niños.

Los padres, para ayudar a los niños, necesitan:

- Un diagnóstico temprano de su hijo.
- Información clara de lo que es el déficit atencional.
- Información sobre el grado de afectación de su hijo.
- Tener presente que la dificultad tiene solución, pero de no tomar medicamentos oportunos, este problema seguirá creciendo en los años siguientes.
- Disponer de un asesoramiento permanente por parte de los docentes, frente a aspectos educativos.

AUTOEVALUACIÓN

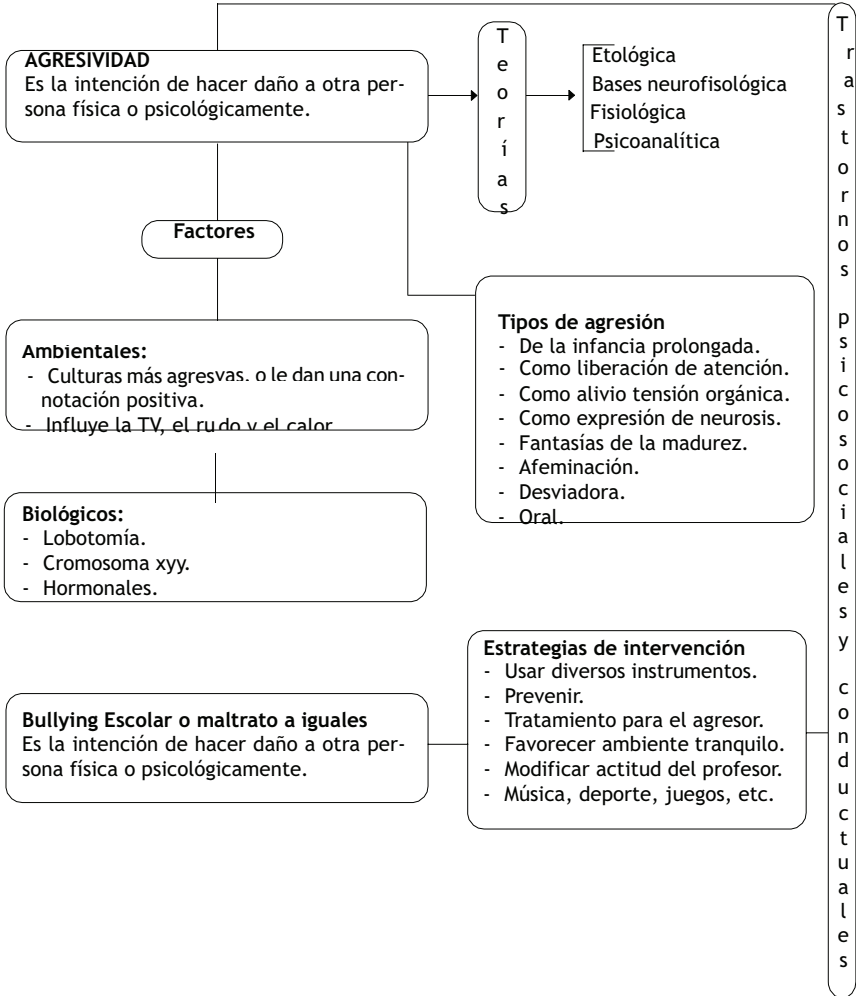
I. Escriba, en el espacio en blanco, el nombre del trastorno psicosocial o conductual según corresponda a la definición (agresividad - bullying escolar - mutismo selectivo - déficit atencional).

1. _____ Es una grave inhibición del habla en diversas situaciones sociales.
2. _____ Es un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona.
3. _____ Suele comenzar antes de los cinco años, pero se evidencia antes de entrar a la escuela.
4. _____ Es un trastorno del proceso de atención con excesiva hiperkinesia.
5. _____ Es una conducta física y/o psicológica deliberadamente en contra de otros sujetos, a través del abuso de poder e intimidación.
6. _____ Los niños presentan gran lentitud que les impide seguir un ritmo normal en la sala de clases.

II. Indique con una V si es verdadero y una F si es falso.

1. ____ Los menores con déficit atencional sin hiperactividad, no miden los peligros, siempre se están moviendo.
2. ____ El niño con mutismo selectivo comprende, pero no logra hablar en determinados ambientes.
3. ____ Una estrategia para alcanzar la modificabilidad de la agresividad en la sala de clases, es ser un profesor firme y que sancione fuertemente a los niños.
4. ____ La conducta agresiva no es un problema que preocupe a los profesores y familias.
5. ____ Los instrumentos más utilizados para detectar el maltrato escolar son: Observación directa, sociogramas, cuestionarios.

SÍNTESIS UNIDAD II



Unidad III

**NECESIDADES EDUCATIVAS EN LENGUAJE
Y COMUNICACIÓN.**

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje oral y escrito, constituye una de las principales preocupaciones de la enseñanza; esto se sustenta en que estas técnicas instrumentales no sólo sirven de base a todos los subsectores, sino porque su progresivo dominio es una fuente de desarrollo y crecimiento personal, tanto cognitivo como social y afectivo.

En las escuelas, frecuentemente encontramos en diferentes cursos y niveles, alumnos que presentan algún tipo de dificultad en diversas áreas de lectura o de escritura, afectando a la vez su rendimiento en otros subsectores, a causa de una lectura inadecuada a su curso, sin comprensión, o por una escritura con trazados irregulares o mala grafía.

En esta unidad se dan a conocer las etiologías, los factores involucrados con las necesidades educativas en lenguaje y sus características y además se entregan herramientas que permitan detectar y diagnosticar a niños que evidencian signos de dificultades

Es necesario también para los docentes, contar con estrategias de ayuda para superar las dificultades que presenten los alumnos, utilizando métodos creativos, que permitan actualizar sus conocimientos. Siempre es conveniente disponer de lo nuevo, lo que se ajusta a sus necesidades, sin dejar de lado estrategias que por siempre le han dado buenos resultados. Lo realmente importante es utilizar medios, métodos variados que se adecuen a las competencias de los alumnos, al servicio de su aprendizaje y formación.

OBJETIVOS

- Conocer la etiología de las dificultades asociadas a la lectura y escritura.
- Adquirir conocimientos teórico conceptuales asociados a las Necesidades Educativas Especiales de las dificultades en Lenguaje y Comunicación.
- Conocer mecanismos de Diagnóstico y Evaluación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Lenguaje y Comunicación.
- Dar a conocer estrategias metodológicas para atender a alumnos con dificultades en Lenguaje y Comunicación en el aula.

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

En sentido amplio, las dificultades de aprendizaje equivalen a Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), y en el Informe Warnock (1978), se definen circularmente, con un carácter unificador, puesto que pretende unificar la educación especial, enseñanzas de recuperación y educación general.

Los alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales en lectura y escritura, en un área o en todas, variando esto en cada individuo. En la lectura, generalmente se caracterizan por su dificultad para aprender a leer, el proceso de decodificación es más lento, porque ellos carecen de la automatización necesaria para aprehender el significado.

¿Qué relación existe entre el lenguaje oral y escrito? Para responder esta interrogante, es pertinente señalar que el lenguaje oral precede al lenguaje interior, mientras que el lenguaje escrito sigue al lenguaje interior. (Jiménez, 1995). El primer sistema de comunicación fue el habla, inventando posteriormente códigos de mayor complejidad: los sistemas de representación gráfica; pictográficas, ideográficas y finalmente las alfabéticas o fonéticas.

En el aprendizaje del lenguaje hablado, el niño lo hace de manera inconsciente, sin lograr captar el proceso por el cual pronuncia sonidos. En cambio, la escritura es un proceso más consciente, que comienza a formarse mucho más tarde. El lenguaje hablado y escrito es clave en el aprendizaje escolar, por lo cual las dificultades en la adquisición de vocabulario básico y la comunicación oral aumentan las dificultades en todas las áreas curriculares.

En lectura pueden aparecer dificultades en el habla, en el lenguaje expresivo, con errores específicos de omisión, sustitución, rotaciones, adiciones, etc. de letras y palabras. En tanto en la escritura se vuelven a presentar los errores específicos, agregando errores de escritura en carro, escritura en espejo y dificultades en la diagramación, puntuación, uso de mayúsculas. A las dificultades en escritura suelen asociarse otras dificultades tales como: falta de coordinación motriz, trastornos del desarrollo y de la conducta.

1.1 ETIOLOGÍA DE LAS DIFICULTADES EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

Nicasio García, les atribuye el origen de estas dificultades a diversos factores que a continuación se describen:

- **Factores neuropsicológicos:** Existen supuestas o evidentes alteraciones disfuncionales del Sistema Nervioso Central (SNC) o disfunciones en la lateralización de las funciones cerebrales, en relación con la lectura (Schachter y Galaburda, 1986, Cit. García, 1996), o algún factor genético familiar. Sin embargo no existe acuerdo en estas teorías; autores critican estos enfoques, pues sostienen que no hay relación causal entre alteración orgánica y dificultades de aprendizaje de la lectura.
- **Factores psicomotores y sensoriales:** Existen factores que se aducen erróneamente al origen de las dificultades lectoras; entre ellos la motricidad general, la orientación derecha - izquierda, la percepción temporal, la organización perceptiva, el esquema corporal o la lateralidad (Bernardo y Errasti, 1993).

Evidencias empíricas ponen de manifiesto que éstas no son causales de las dificultades de aprendizaje en lectura.

- **Factores cognitivos:** Basado en los modelos de la psicología, neuropsicología cognitiva y neurolingüística, han propuesto que la alteración, disfuncionalidad o no-aprendizaje correcto, son los responsables de las dificultades de aprendizaje de la lectura. (García, 1996).
- **Factores conductuales:** Se consideran como causales de las dificultades de aprendizaje de la lectura a factores cognitivo social y/o motivacionales, por lo que el origen de tales problemas sería el mismo, "un mal aprendizaje", "un inadecuado aprendizaje, "la no-adquisición de aprendizajes", etc.
- **Factores del lenguaje:** Las dificultades de aprendizaje en lectura se originan en problemas de lenguaje de base; la transferencia de la integración visual a verbal en el proceso de abstracción y generalización de información verbal, sería responsable de ciertas dificultades de lectura (Ellis, 1994).

Para concluir, podemos decir, que los factores antes mencionados se cuestionan y están en debate, quedando claro que, el factor cognitivo es la causa de las dificultades en Lenguaje; por lo tanto un mal o inadecuado aprendizaje, la mala transferencia de la integración visual a la verbal en el proceso de abstracción y generalización, provocarían estas dificultades.

2. CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

Hay niños que cometen errores tanto en lectura y/o en escritura. A continuación se especificarán algunos de los errores más frecuentes en lectura oral, en escritura a nivel de copia, dictado y escritura espontánea.

2.1 ERRORES ESPECÍFICOS EN LECTURA ORAL.

- **Rotaciones o inversiones estáticas de letras con orientación simétrica:** b por d, por ejemplo lee rado por rabo o lee queso por peso, cambia q por p; u por v; p por b.
- **Confusión de letras de formas semejantes:** n/v; l/e; m/n, etc.
- **Traslaciones o inversiones de letras y sílabas:** cambia de lugar las letras de las sílabas en el sentido de la derecha e izquierda, lee le en lugar de el; sol/los; glo/gol, etc.
- **Mezcla de letras y sílabas:** lee mezclando letras, sílabas y palabras sin sentido. Lee tanvena por ventana.
- **Agregado de letras y sílabas:** Lee añadiendo letras o sílabas a las palabras que no corresponden. Lee salire en vez de salir.
- **Omisiones;** Omite una letra en la lectura de sílaba o palabra. También puede omitir palabras completas, que suelen ser adverbios, artículos, etc. En general monosílabos.
- **Sustituciones:** De una letra por otra al leer, sin ser las consideradas anteriormente como rotaciones. Por ejemplo: rota por sosa. A veces puede ocurrir que sustituya una palabra por otra en la lectura de un texto, dicha palabra sustituida guarda cierta similitud gráfica o fonética. Por ejemplo: barco por balcón.
- **Vacilación:** El alumno se detiene ante el texto más tiempo del habitual, titubea o vacila antes de leer una letra, sílaba o palabra, pero al final lo hace.
- **Repetición,** Vuelve y lee lo ya leído. A veces repite una sílaba, otras, unas o varias palabras.

- **Lectura a golpe de sílabas**, (pe -lo- ta).
- **Lectura a golpe de palabras**, (la - casa - es - fea).
- **No respeta los signos de puntuación gráficos mientras lee.**
- **Lee muy lentamente.**
- **No comprende lo que lee.**

2.2 DISLALIA.

Se denomina dislalia de evolución a la incorrecta pronunciación de fonemas. Los niños, desde que comienzan a hablar hasta los 5 - 6 años van perfeccionando su pronunciación, sin embargo en algunos casos, los problemas de pronunciación persisten. Hay condiciones que permiten que estos problemas de articulación sobrepasen la edad que se considera como normal para que se superen: la presencia de frenillo lingual, ausencia de piezas dentales, la lengua que no ha adquirido el suficiente movimiento de vibración y otro tipo de causas, tales como la existencia de modelos a imitar en el ámbito familiar o social.

Las dificultades más relevantes y frecuentes son los parrotacismos (sustituciones o anomalías en el fonema /r/ vibrante), los sigmatismos (sustituciones o anomalías en el fonema /c/s/z) y ausencia de articulaciones en los grupos consonánticos o sínfonos bl, br, cl, cr, dr, fl, gl, pl, tr, etc.

2.3 DESCRIPCIÓN DE ERRORES DE ESCRITURA.

Con relación a la escritura, hay que considerar diversas situaciones que se presentan al escribir: al copiar un texto, cuando se escribe al dictado o al hacer una escritura espontánea en redacción o composición libre. En estas situaciones se presentan los siguientes aspectos:

- **Nivel caligráfico en composición libre o redacción:**
- **Presenta irregularidad en el tamaño de la letra;** esto se produce cuando existen diferentes tamaños de diversas letras en una palabra. Presenta letras desproporcionadas, oscilaciones ilógicas del tamaño relativo de algunas de ellas.

- **Presenta distorsiones en la grafía de base**, cambia algunas letras por otras, deforma o coloca mal algunas letras, mezcla mayúsculas y minúsculas, realiza enlaces raros o muy forzados.
- **Dominio del trazado y acomodación a pautas horizontales o inclinación personal**; la letra es temblorosa, distinta inclinación vertical con cambios frecuentes, las líneas escritas experimentan disposiciones irregulares, fragmentos ondulados, ascendentes, descendentes. Poca homogeneidad en espacios interlineales.
- **Respecto de la proporcionalidad de las tres zonas especiales que abarcan una palabra**; trazados medios, altos y bajos.
- **Superposiciones**; una letra es trazada total o parcialmente encima de la otra.
- **Soldadura**; el alumno une dos letras que inicialmente había escrito separadas mediante un trazo o enlace que no es prolongación natural del trazado final de la letra e inicio de la siguiente.
- **Fluidez, legibilidad, personalización y limpieza en la escritura.**

2.4 DISLEXIA.

Uno de cada cuatro casos de fracaso escolar está relacionado con la dislexia. Psicólogos y pedagogos especialistas en rendimiento escolar subrayan la necesidad de detectar en enseñanza básica la disfunción para evitar que provoque un retraso importante en el aprendizaje.

La falta de definición científica del problema, unida a las carencias en su detección y atención en el sistema educativo, provocan que muchos estudiantes fracasen en sus estudios sin saber que son disléxicos.

La dislexia es, básicamente, una dificultad para aprender a leer y a escribir.

La dislexia no tiene nada que ver con la inteligencia. En esta afirmación coinciden todos los especialistas. Sin embargo, no hay una opinión unánime sobre la definición de la persona disléxica. Algunos consideran que es cualquiera que tenga dificultades para leer y para escribir (hay estudios que apuntan a que las dificultades en el aprendizaje lector representan el 80% de todos los problemas de la enseñanza) y otros sostienen que sólo se debe llamar disléxico

a quien padece una alteración específica en su capacidad de aprender.

La dislexia es uno de los trastornos del aprendizaje más frecuentes. A pesar de que se conoce desde hace más de un siglo, los expertos coinciden en que no está claro el tratamiento más adecuado, las causas que la provocan y su definición. Tampoco hay datos contundentes acerca de su prevalencia que oscila entre el 5% y el 20%.

Los expertos insisten en que la mejor forma de detener el problema es detectarlo pronto, antes de que el disléxico cumpla siete años y siempre antes de que concluya su enseñanza básica. De lo contrario, dado que la mayor parte del conocimiento se adquiere a través de la lectura, el estudiante puede arrastrar un grave retraso en su formación. Si este retraso se prolonga hasta la adolescencia, es posible que lleve al alumno a tener dificultades en enseñanza media.

Características disléxicas más frecuentes:

- **Omisión de fonemas/letras.** Los fonemas que se suelen omitir con mayor frecuencia son: l, n, r, s, cuando están situados antes de una consonante. Por ejemplo, sustituyen : máscara por macara, delfín por defin.
- **Inversión de sílabas.** Posiblemente este tipo de error, el de la inversión de sílabas, sea el error de la lectoescritura que clásicamente llame más la atención. La inversión de sílabas tales como bal-bla puede alterar, en algunos casos, el significado de una palabra. Por ejemplo: calvo-clavo, y, en otros, la palabra llega a perder completamente su significado: plamera, páltano.
- **Inversión de letras por formas semejantes.** Confunden la b por la d y la p por la q y la m por la n. Ejemplo: nana por mama y bola por doda.
- **Separación de palabras y añadidos.** Un error muy frecuente en la lectoescritura es la separación anómala de palabras que el alumno fragmenta y une con la palabra.

2.5 TRATAMIENTO DE LA DISLEXIA.

En contra de lo que a menudo se piensa, la dislexia no desaparece espontáneamente, sino que requiere un proceso de reeducación individualizado, orientado a compensar las carencias propias de cada individuo. El principal objetivo es que el disléxico consiga interpretar,

por sí solo y de forma casi automática, los símbolos de la lectura y la escritura.

Cuando se habla del tratamiento de la dislexia, generalmente se piensa en fichas de lateralidad, orientación espacial, grafomotricidad, orientación temporal, seriaciones, etc. Sin embargo no está demostrado que todo esto sea necesariamente previo al aprendizaje de la lecto-escritura para poder avanzar y recuperar las dificultades disléxicas.

Lo que se recomienda es el "sobrepensamiento". Volver a aprender la lectoescritura, pero adecuando el ritmo a las capacidades del niño, trabajando siempre con el principio rector del aprendizaje sin errores, propiciando los éxitos desde el principio y a cada paso del trabajo de sobrepensamiento. Se trata de hacer el reaprendizaje correcto de las técnicas lecto-escritoras, haciéndolas agradables y útiles para el niño, fomentando el éxito en lugar del fracaso que está acostumbrado a cosechar.

Las colecciones de fichas son útiles como trabajo de apoyo y complementación de la tarea principal, para variar las tareas y que no sean demasiado idénticas a las del aula, así como para trabajar determinados aspectos en los que algún niño debe incidir especialmente.

Desde la perspectiva de las teorías pueden derivarse a los menos tres planteamientos reeducativos de manera general:

1. **El modelo neuropsicológico de rehabilitación**, está basado en siete pasos según Rourke y Fuers (1991).
 - § Primer paso: definir las habilidades y alteraciones del disléxico.
 - § Segundo paso: Pide y exige el entorno del niño.
 - § Tercer paso: Definir logros esperados en el tiempo según plazos.
 - § Cuarto paso: Definir estrategias más adecuadas para cada etapa.
 - § Quinto paso: Identificar los medios y recursos que harán posible el tránsito entre los diferentes objetivos del programa.
 - § Sexto paso: Definir y determinar el plan remedial para cada niño.
 - § Séptimo paso: Mantener los logros en la evolución y modificar y favorecer en función del progreso.

2. **Teorías de imagen gestáltica**, el tratamiento se basa en reconstruir la extracción de las totalidades. Se debe entrenar y optimizarse basándose en seis puntos: Frente a diferentes imágenes el alumno debe:
 - § Elegir y diferenciar.
 - § Imaginar palabras.

- § Imaginar frases.
- § Imaginar frases a frases ampliando el contexto.
- § Frase por frase enfatizando la interpretación.
- § Imaginar varias frases con el objeto de hacerlo con el párrafo y después párrafo a párrafo. De esta forma se logra la comprensión del texto.

3. **La aplicación lingüística modular**, parte de la premisa que el lenguaje en sí se integra de manera más independiente. Recomienda que los tratamientos deben ser diferenciados e instruccionales, teniendo como referencia las conexiones múltiples alteradas.

Lo principal es el reconocimiento de palabras en perspectiva de la lectura total. Se trabaja la expresión a través del énfasis, en los sonidos y análisis estructural.

2.6 SUGERENCIAS ESPECÍFICAS PARA SER UTILIZADAS EN EL AULA CON EL GRUPO - CURSO.

1. Haga saber al niño que se interesa por él y que desea ayudarlo. Él se siente inseguro y preocupado por las reacciones del profesor.
2. Establezca criterios para su trabajo en términos concretos que él pueda entender, sabiendo que realizar un trabajo sin errores puede quedar fuera de sus posibilidades.
3. Evalúe sus progresos en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás en sus áreas deficitarias. Ayúdele en los trabajos en las áreas que necesita mejorar.
4. Preste atención individualizada siempre que sea posible. Hágale saber que puede preguntar sobre lo que no comprenda.
5. Asegúrese de que entiende las tareas, pues a menudo no las comprenderá. Divide las lecciones en partes y comprueba, paso a paso, que las comprende ¡Un disléxico no es tonto! Puede comprender muy bien las instrucciones verbales.
6. La información nueva, debe repetírsela más de una vez, debido a su problema de distracción, memoria a corto plazo y a veces escasa capacidad de atención.
7. P puede requerir más práctica que un estudiante normal para dominar una nueva técnica.

8. Necesitará ayuda para relacionar los conceptos nuevos con la experiencia previa.
9. Le puede otorgar más tiempo: para organizar sus pensamientos, para terminar su trabajo. Si no hay apremios de tiempo estará menos nervioso y en mejores condiciones para mostrarle sus conocimientos. En especial para copiar de la pizarra y tomar apuntes.
10. Puede tener compañeros tutores, que le pueden ayudar leyéndole el material de estudio y en especial los exámenes. Muchos disléxicos compensan los primeros años por el esfuerzo de unos padres pacientes y comprensivos en leerles y repasarles las lecciones oralmente.
11. Si lee para obtener información o para practicar, tiene que hacerlo en libros que estén al nivel de su aptitud lectora en cada momento. Tiene una dificultad tan real como un niño ciego, del que no se espera que obtenga información de un texto escrito normal. Algunos niños pueden leer un pasaje correctamente en voz alta, y aún así no comprender el significado del texto.
12. Evitar la corrección sistemática de todos los errores en su escritura. Hacerle notar aquellos sobre los que se está trabajando en cada momento.
13. Si es posible hacerle exámenes orales, evitando las dificultades que le suponen su mala lectura, escritura y capacidad organizativa.
14. Tener en cuenta que le llevará más tiempo hacer las tareas para la casa que a los demás alumnos de la clase. Se cansa más que los demás. Se debe procurar un trabajo más ligero y más breve. No aumentar su frustración y rechazo.
15. Es fundamental hacer observaciones positivas sobre su trabajo, sin dejar de señalar aquello en lo que necesita mejorar y está más a su alcance. Hay que elogiarlos y alentarlos siempre que sea posible.
16. Es fundamental ser consciente de la necesidad que tiene de que se desarrolle su autoestima. Hay que darles oportunidades de que hagan aportaciones a la clase. Evite compararle con otros alumnos en términos negativos (así es como a veces se consigue que se conviertan en caracteriales). No hacer jamás chistes sobre sus dificultades.
17. Hay que considerar la posibilidad, como se ha dicho antes, de evaluarle con respecto a sus propios esfuerzos y logros, en vez de evaluarle respecto de los otros alumnos de la clase.

(Es la misma filosofía de las adaptaciones curriculares). El sentimiento de obtener éxito lleva al éxito. El fracaso conduce al fracaso (profecía que se auto-cumple).

18. Permitirle aprender de la manera que le sea posible, con los materiales educativos e instrumentos alternativos a la lectura y escritura que estén al alcance.

En general, y aunque el tratamiento es largo, los disléxicos consiguen paliar su problema y completar sus estudios. El éxito del tratamiento es mayor cuando antes se intervenga para solucionarlo, aunque en numerosas ocasiones es necesario ayudar al disléxico a lo largo de todo su periodo de aprendizaje.

2.7 EL PAPEL DE LOS PADRES EN EL TRATAMIENTO DE LA DISLEXIA.

En nuestro sistema educativo se da por supuesto que la responsabilidad de la enseñanza recae sobre el profesor más que sobre los padres. En el caso de los niños disléxicos, suele recaer sobre el especialista (psicopedagogo, profesor especializado).

Este énfasis en la labor del profesor no es adecuado, por cuanto los padres pueden ser y de hecho son, en ocasiones por propia iniciativa, una fuente de ayuda importante para sus hijos.

El papel más importante que tienen que cumplir los padres de niños disléxicos quizás sea el de apoyo emocional y social. El niño debe de saber que sus padres comprenden la naturaleza de sus problemas de aprendizaje. Esto requerirá frecuentemente el tener que dar al niño algún tipo de explicación acerca de sus dificultades disléxicas. Lo importante que hay que comunicar es que todos los implicados saben **que el niño no es estúpido** y que quizá ha tenido que esforzarse mucho más en su trabajo para alcanzar su nivel actual de lectura y escritura.

También es importante comunicarle que se le seguirá queriendo, aunque no pueda ir especialmente bien en el colegio. Hay que evitar que la ansiedad de los padres aumente los problemas del niño, porque esto puede provocar dificultades emocionales secundarias.

A veces los padres que han tenido dificultades similares y que han sufrido mucho en la escuela son los que tienden a ejercer una presión mayor, consiguiendo un fin diametralmente opuesto al pretendido. Conviene que admitan su preocupación y compartir con el niño los problemas que tuvieron. Esto le hace al niño sentirse más normal.

Es totalmente inadecuado e inútil comparar en sentido desfavorable al niño disléxico con un niño sin problemas. Esto sucede especialmente si el niño que va bien en el colegio es más pequeño que el que tiene el problema. Conviene recordar que ambos son distintos y que el disléxico tiene sus cualidades. La rivalidades fomentadas entre hermanos pueden acabar mal.

Es importante también comprender que no se debe pasar a la sobreprotección, al "todo vale". Pero la guía es tener clara la escala de valores en la que se desenvuelve el niño, la situación de partida, el esfuerzo realizado.

Los padres también deben tener en cuenta las dificultades prácticas asociadas con la dislexia: confusiones con las horas del día, equivocaciones respecto del lugar donde se colocan las cosas, tendencia al desorden, distraibilidad, torpeza en ocasiones, dificultad en el cumplimiento de las instrucciones (sino se le dan muy claras y concretas y se aseguran de que las haya comprendido). Todo esto exige una buena dosis de paciencia, pero es tan importante como comprender las dificultades mismas del aprendizaje del lenguaje escrito.

Los padres pueden tener en ocasiones un papel directo de enseñantes. Esto depende en buena medida del tipo de relación que haya entre padres e hijos. A veces es completamente imposible y hasta desaconsejable que los padres ayuden a sus hijos. La situación se torna en ocasiones en tan cargada de ansiedad, que los padres o el niño pierden la calma, se enfadan y las condiciones de un aprendizaje con éxito y de refuerzo positivo sistemático, se vuelven inalcanzables.

2.8 DISGRAFÍA.

En estos casos es importante identificar cuál es o cuáles son las características de la mala letra o grafía; en ocasiones, un exceso de presión del lápiz provoca cansancio muscular, fatiga y como consecuencia, se cometen alteraciones en la escritura de las grafías. En otras ocasiones, el alumno no ha adquirido la suficiente habilidad en el trazado correcto de las grafías, o no domina la direccionalidad de las mismas. Otras veces no está afianzada la noción de ritmo y secuencialidad, produciéndose entonces espaciaciones interpalabras incorrectas. En otros casos, la letra ilegible estará plagada de todos los errores posibles.

La intervención psicopedagógica estará dirigida a la corrección de los errores de la escritura considerados típicamente disgráficos como son los de interlineación, de secuencialidad lineal, de deformación de letras, mayúsculas-minúsculas, espaciación, tamaño, etc. También

se instrumentará al niño en la autodetección de errores; esta técnica le permite la consciencia del mismo, lo cual es básico y determinante para proceder a corregir la escritura deficiente. Una vez conocido el error se deberá realizar el modelo correcto.

Profesor (a), es momento de aplicar y constatar lo aprendido.

TALLER N° 6

Tema: Detectar errores específicos en escritura.

Objetivos: Lograr que los docentes identifiquen errores en escritura que presenten los niños

Orientaciones metodológicas:

- Utilice la prueba exploratoria evaluación de la escritura. (Ver anexo 1 en plataforma).
- Analice detenidamente los errores y realice una frecuencia de los grafemas que son los que presentan mayor dificultad al escribir.
- Los resultados finales de esta evaluación, le permitirán tener una panorámica global tanto cualitativa como cuantitativa de su grupo curso.
- Los resultados le ayudarán a tomar una decisión de qué hacer, cómo y cuándo corregir estos errores.

Continuemos nuestro aprendizaje, analicemos otros problemas que se presentan en la escritura.

- **Nivel de ortografía natural.**

Es la equivalencia entre fonemas y grafemas en el dictado. Los errores que podemos encontrar son los siguientes:

- **Sustituciones;** una de las letras escritas no es la que debería suscitar el fonema emitido. La letra correcta es sustituida por otra. Por ejemplo: miero por miedo. Se puede decir entonces, que hay sustitución fónica, cuando el sujeto sustituye una letra por otra que tiene sonido parecido, y la sustitución gráfica, cuando lo hace en letras de forma gráfica parecida.
- **Rotaciones;** ocurre cuando las letras correctas son sustituidas al escribir, por otra que se obtiene girando o rotando en el papel, cadallo por caballo; hapa por hada.
- **Omisiones,** el niño deja de escribir una letra en medio o al final de una palabra cuando se le dicta o copia. Por ejemplo: capo/ campo; sata/saltar.
- **Traslaciones,** se invierte el orden de las letras gol/glo; al/la; flores/folres.
- **Adiciones,** añade más letras que las que lleva la palabra.
- **Contaminación,** omite una letra de una palabra y la añade en la siguiente.
- **Mezcla,** alteración del orden total o parcial de las sílabas e una palabra camino / canimo.
- **Uniones de palabras inadecuadamente,** dos o más palabras que van separadas “seescribentodasjuntas”.
- **Separaciones inadecuadas,** separan las sílabas de una palabra como si fueran varias. Por ejemplo: Des pués del bai le.

- **Nivel de ortografía arbitraria.**

Se entiende por ortografía arbitraria aquella que es fruto de las normas ortográficas fijadas para el idioma. Los errores provienen del uso inadecuado de los acentos, mayúsculas, signos de puntuación, uso de la v/b, g/j, etc.

- **Nivel sintáctico.**

- Uso incorrecto del género (el niño estaba contenta).
- Uso incorrecto del número (los padres iba).
- Omite palabras; sobre artículos, preposiciones, conjunciones (todos van cine).
- Uso incorrecto del tiempo de los verbos (ayer cantemos).
- Uso incorrecto del orden de las frases (estructuración inadecuada de la frase desde el punto de vista sintáctico, situando incorrectamente el sujeto, verbo, complemento (vamos Juan y yo a saltar).
- Uso permanente de muletillas (...y entonces, y después..)

EJERCICIO

Elabore un mapa conceptual que incorpore las dificultades más relevantes que se presentan en ortografía.

¡Adelante!

3. ERRORES EN COMPRESIÓN LECTORA.

- **Actitudes, expectativas hacia la lectura, su significado y propósito.**
 - Al alumno no le gusta leer o exhibe una actitud negativa hacia la lectura.
 - El alumno desconoce para qué sirve la lectura.
 - El alumno no llega a vivenciar el contenido de lo que lee.

3.1 VOCABULARIO Y USO DE CONTEXTO.

- El alumno posee un conocimiento limitado del significado de las palabras.
- El alumno no conoce las palabras que sirven de unión (por ejemplo: él, en, cuando, entonces, de, ello, y, ese, etc.).
- El alumno tiene dificultad en usar las claves del contexto para acceder al léxico.

Cabe señalar que todas los errores descritos anteriormente pueden presentarse como errores específicos que son comunes de tipificar y encontrar en los alumnos en el momento de diagnosticar.

Antes de avanzar en el estudio de estos contenidos, es preciso verificar cuánto hemos aprendido. Veamos...

1. ¿Qué tipo de errores específicos podemos encontrar en lectura?

.....

.....

.....

2. ¿Qué haría usted frente a los alumnos de su curso que presentan errores en ortografía?

.....

.....

.....

3. Señale qué dificultades presentan sus alumnos en vocabulario.

.....

.....

.....

3.2 DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LAS N.E.E. EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

Con relación al diagnóstico de necesidades educativas en lenguaje y comunicación, es importante señalar que existen variadas formas de evaluación:

- Test o pruebas estandarizadas.
- Pruebas no estandarizadas o pruebas informales.
- Escalas de desarrollo.
- Observación directa.

Estos procedimientos de evaluación, no son mutuamente excluyentes, sino que pueden complementarse entre sí, toda vez que tienen sus propios objetivos de aplicación y depende de diferentes factores su utilización, tales como la edad del niño, o el área que se quiere evaluar.

Los tests o pruebas utilizadas permiten al docente conocer los niveles de competencia de los alumnos de diferentes cursos con necesidades educativas en la lectura y escritura y decidir qué estrategias deberán ser utilizadas para mejorar las conductas descendidas.

Por lo tanto, el mejor diagnóstico es aquel que nos brinda información completa, global del alumno y de sus competencias, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Los docentes, en el momento de la evaluación, deben tener presente el desarrollo evolutivo de los alumnos, su etapa escolar, sus capacidades y necesidades, siendo conveniente conocer antecedentes del ámbito social y familiar.

Lo más importante es conocer sus potencialidades, sus competencias, concebidas como capacidades que los alumnos presentan en un subsector, de qué son capaces, qué saben, qué conocen, qué dominan. Deben fijar su atención prioritariamente en lo positivo del alumno, para comenzar el tratamiento con una visión que retroalimente, optimice y potencie su autovaloración o autoestima. Más que fijarnos en lo negativo, en lo "que no tiene el alumno", observaremos y evaluaremos sus conocimientos, lo que él puede.

El observar y conocer sus limitaciones o incapacidades es para tener un conocimiento de lo que yo profesor "no debo hacer, exigir o evaluar"; es un referente para modificar el currículum. Siempre es importante comenzar a reeducar, desde lo aprendido, desde lo que más fácil para los niños. Lo que desconocen o no dominan, o no tienen afianzado produce rechazo y temor.

3.3 RECOMENDACIONES GENERALES PARA EVALUAR.

En Lectura:

- Qué nivel de lectura poseen los alumnos, si presentan nivel lector, qué tipo de lectura poseen: lectura subsilábica, silábica, vacilante, o fluida.
- Si leen palabras, oraciones completas. Si al leer se saltan líneas.
- Deben atender a la entonación de la lectura.
- Captar su tipo de atención: vacilante o sostenida.
- La comprensión que poseen de las lecturas.
- La postura que adoptan al leer.
- Si es respirador nasal o bucal.
- Explorar su aparato fonoarticulatorio y constatar si se encuentra indemne.
- Velocidad al leer.
- Presencia de dislalias.
- Si presenta errores específicos en lectura (omisión, sustitución, inversión, adición, etc.).
- Qué fonemas le cuesta pronunciar, si muestra dificultad al leer.

En Escritura:

- Si presenta nivel en escritura: copia, escribe al dictado, o escritura espontánea.
- Qué tipo de letra utiliza: script, cursiva, mixta.
- Constatar qué puede escribir: sílabas, palabras, oraciones, textos completos.
- Observar cómo es la grafía, si es legible, si sus trazados son regulares.
- Cómo es su tonicidad, si realiza trazados muy marcados o muy suaves.
- Cómo es la diagramación, (si respeta sangría, mayúsculas, puntuación, etc.).
- Considerar el tiempo que toma al escribir en el nivel en el que se encuentre.
- Si respeta las estructuras gramaticales.
- Reproduce errores específicos.

Es conveniente que usted conozca algunas pruebas estandarizadas que puede utilizar; determinando la más adecuada para evaluar en el nivel y curso correspondiente.

3.4 DESCRIPCIÓN DE EVALUACIONES.

Se describen pruebas utilizadas por muchos docentes, que son muy efectivas para conocer las competencias de sus alumnos en este subsector.

- **CLP Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva.**
 - **Autor:** Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic.
 - **Aplicación:** Puede ser aplicada en forma individual o colectiva. La prueba se presenta de manera ordenada con un nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasarse al nivel anterior. Si la aplicación es colectiva, el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de avanzar al siguiente subtest. Son pruebas alternativas, NO deben ser aplicadas en forma simultánea. Para constatar aprendizaje, se recomienda pasar la segunda aplicación en un lapso no inferior a seis meses.
 - **Duración:** la prueba puede detenerse cuando el alumno presenta signos de frustración, tensión y excesivas vacilaciones. Para los niños que se fatiguen, se les puede dar un recreo de 10 minutos; esto es para 1° y 2° básico.
 - **Finalidad:** En sus formas paralelas de primero a octavo básico, le permiten conocer la comprensión lectora de los alumnos.

- **ABC - Test de Verificación de la Madurez Necesaria para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura.**
 - **Autor:** Laurenco Filho.
 - **Aplicación:** Individual a niños de 5 a 12 años.
 - **Duración:** 8 minutos.
 - **Finalidad:** Detectar la madurez para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Consiste de ocho pruebas que evalúan respectivamente: coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria lógica, memoria auditiva, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad.

PRUEBAS PSICOPEDAGÓGICAS DE LENGUAJE Y LECTURA.

- **Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (B.E.V.T.A.)** de Luis Bravo Valdivieso y Arturo Pinto Guevara.

La Batería Verbal BEVTA, tiene por objetivo contribuir a determinar el funcionamiento de algunos procesos psicolingüísticos que son importantes para el aprendizaje escolar básico. Está compuesta por cuatro test que permiten al investigador evaluar algunas áreas del rendimiento verbal, especialmente las dificultades del aprendizaje de la lectura y así contribuir al diagnóstico psicopedagógico.

Se recomienda utilizar las pruebas de esta batería en niños de 7 a 12 años.

La batería de pruebas contiene varios test:

Test TAVI

Evalúa la destreza del niño para atender y retener de forma oral hasta lo más simple que se entrega en la sala de clases.

- Recepción auditiva del lenguaje oral.
- Retención verbal inmediata.
- Comprensión oral de oraciones de estructura simple.
- Atención de corto tiempo a estímulos verbales.
- Verbalización de una respuesta.

Test 3 - S

Tiene por objetivo evaluar, en un nivel más complejo, la capacidad de abstracción verbal de elementos comunes. Cada alumno al interior de la sala de clases debe ser capaz de reconocer qué información es la más importante y cuál es irrelevante.

- Abstracción verbal.
- Determinación de relaciones de semejanzas.
- Reconocimiento de vocabulario.

Test CAT - V

Tiene por finalidad determinar la capacidad para clasificar un elemento dentro de una categoría determinada y evocar otros elementos pertenecientes a la misma categoría de la palabra inductora.

- Determinación de categorías verbales.
- Asociación de conceptos pertenecientes a una misma categoría.
- Nominación de elementos a partir de la categoría verbal de la palabra inductora.
- Nivel de abstracción verbal.

Test S - V

Evalúa la retención de una información más compleja, establecida en series.

- Atención verbal.
- Recepción y comprensión de oraciones.
- Retención verbal de series con significado.
- Percepción de secuencias.

PRUEBAS DE PROCESAMIENTO FONOLÓGICO Y DE LECTURA INICIAL. De Luis Bravo y Arturo Pinto.

El procesamiento o dominio fonológico es la habilidad que posee un niño para actuar sobre los fonemas y así decodificar el lenguaje escrito. Consistiendo en discriminar, segmentar e integrar los fonemas.

En tanto la conciencia fonológica o dominio fonológico, es la destreza para reconocer fonemas, integrarlos y articularlos en una palabra o para invertirlos; a su vez la recodificación fonológica, es un proceso que implica decodificar secuencias fonémicas que sean pronunciables que tengan o no significado.

La memoria fonológica operacional, consiste en retener la información parcial de la secuencia fonémica mientras se articula la palabra. Los malos lectores tienen una demora en la evocación oportuna del código fonológico.

Esta batería de pruebas sirven para evaluar estos procesos y así descubrir cuáles son las

principales dificultades para aprender la decodificación lectora. Estas pruebas son complementarias con otras y no son excluyentes en el momento de diagnosticar a un niño con dificultades.

1. PRUEBAS DE PROCESAMIENTO FONOLÓGICO:

- **Prueba de Discriminación Auditiva (D.A.)**
Consiste en escuchar varios pares de palabras y los niños deben señalar si las palabras escuchadas son parecidas o iguales.
- **Prueba de Secuencia Auditivo - fonémica (S.A.)**
El niño escucha 12 series de fonemas que al articularse forman una palabra, luego, debe reconocerlas en una lista de otras tres, cuya pronunciación semejante es presentada visualmente.
- **Prueba de Integración de Secuencias Auditivas Orales (S.A.O.)**
El niño escucha la secuencia de fonemas dados anteriormente y debe pronunciar las palabras que se forman con ellos. Se utilizan las mismas palabras que en la prueba anterior. Se aplican en diferentes momentos.
- **Prueba de Segmentación de Palabras según sus fonemas (S.P.)**
Los niños escuchan las palabras y las segmentan en los fonemas que contienen.
- **Prueba de Inversión oral de sílabas (INV)**
El niño debe escuchar atentamente la “palabra” y debe decir en sentido inverso lo escuchado.

2. PRUEBAS DE DECODIFICACION LECTORA.

- **Prueba de lectura y decodificación visual y auditiva de palabras.**
El niño debe leer una serie de palabras en voz alta. Una serie destinada a evaluar las confusiones visuales en la decodificación (C.V). La segunda serie tiene por objetivo evaluar las posibles confusiones auditivas (C.A) de palabras conformadas por fonemas de pronunciación semejante.

Finalmente se suman los puntajes de ambas series.

- **Prueba de lectura y de dictado de Pseudo palabras nivel I y II**
Consta de una lista de 15 pseudo palabras pronunciables sin sentido. El objetivo de estas pruebas es estudiar los procesos de decodificación (precisión) fonológica, y tipo de errores en niños con retardo lector.

3. PRUEBA DE COMPRESION ORAL.

- **Comprensión Escuchada de un Cuento (C.E.)**
El niño escucha un cuento infantil de estructura simple y luego se le plantean 16 preguntas. Se sugiere que el alumno complete las respuestas con una narración para así evaluar su capacidad de expresarse oralmente.

CUESTIONARIO DE EVALUACION DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (C.E.P.A) De Luis Bravo Valdivieso.

Este cuestionario se aplica en primer ciclo básico para evaluar las dificultades de aprendizaje que tienen en las diferentes áreas instrumentales. Comprende de 33 ítems referidos a 5 áreas. Evalúa procesos cognoscitivos y de lenguaje. Sus áreas de evaluación son:

- **Recepción de información:** Evalúa la habilidad del niño para entender y retener la información oral que transmite el profesor en el aula, especialmente comprensión de tareas e instrucciones orales.
- **Expresión del lenguaje oral:** Evalúa el empleo del lenguaje oral de los alumnos, tanto en la comunicación personal como en la exposición de lecciones y tareas. Es preciso que el docente distinga entre aspectos fonoarticulatorios y aspectos semánticos y sintácticos.
- **Atención - concentración - memoria:** Tiene por objeto evaluar la madurez del niño para atender en clase la exposición del profesor. Así se evalúa la capacidad de concentrarse en una tarea. Recibiendo una evaluación en conceptos.
La segunda parte del cuestionario tiende a evaluar los problemas o dificultades específicos que el niño presenta en el aprendizaje de lectura inicial, escritura y cálculo.
- **Errores de Lectura:** Se evalúa si el niño confunde las letras o palabras al leer, si mantienen una lectura silábica al leer trozos, o si capaz de decodificar con cierta fluidez, pero no comprende o no retiene el contenido.

- **Errores de Escritura:** Se evalúan los logros en copiar, escribir al dictado, legibilidad, ortografía y escritura espontánea.
- **Errores en matemáticas:** Se evalúa el conocimiento en números ordinales, cardinales, la capacidad para efectuar operaciones aritméticas y comprender su significado.

Se adjuntan algunas pruebas (ver anexo 1 en plataforma) a modo de ejemplo, las cuales pueden ser adaptadas para el nivel y curso que lo requiera.

TALLER N° 7

Tema : Aplicación de Prueba.

Objetivos : Lograr que los docentes se familiaricen con la aplicación de pruebas estandarizadas o informales y puedan evaluar a alumnos con dificultades en Lenguaje.

Orientaciones metodológicas:

- Seleccione una prueba estandarizada o confeccione una que le permita evaluar al alumno.
- Aplique la evaluación a un alumno con Necesidades Educativas en este subsector.
- Compare sus resultados con los de sus colegas.
- Comparta con ellos sus resultados a través de un breve informe. (ver formato informe anexo 1). Este informe lo podrá utilizar en el trabajo final.

El formato del informe puede ser utilizado en cualquier subsector que usted esté evaluando.

EJEMPLO DE INFORME:

INFORME EVALUACIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ESCUELA MONTAÑA NEVADA
PASO NEVADO

I. IDENTIFICACIÓN ALUMNO.

NOMBRE : Susana Elena del Solar Araya EDAD : 8 años
CURSO : 2º Básico SUBSECTOR : Lenguaje y Comunicación
DIFICULTAD : Errores específicos en escritura
EXAMINADOR: Sra. María Cristina León Rojas FECHA: 05 de marzo de 2003

II. PRUEBAS APLICADAS

- Prueba Exploratoria de escritura.

III. SINTESIS DIAGNÓSTICA

Susana, tiene lectura vacilante a nivel de oraciones. Escribe al dictado de oraciones simples. Presenta errores específicos a nivel caligráfico, trazados irregulares, superposiciones y fluidez. Al dictado sustituye, presenta rotaciones, traslaciones.

IV. SUGERENCIAS

Realizar ejercicios tales como los descritos en esta unidad y que son descritos posteriormente.

- Utilizar la técnica de trazado.
- Reconocer figuras gráficas, representaciones simbólicas.
- Completar palabras con un grafema que falte y asociarlo a una figura.
- Realizar fragmentaciones y separaciones.
- Desarrollar ejercicios caligráficos atendiendo a la ubicación de los trazados altos, medios y bajos.

M. Cristina León R.
Firma

4. MÉTODOS DE LECTURA Y ESCRITURA.

Cuando se comienza a enseñar a leer y escribir, se utilizan distintos tipos de métodos que, por lo general, se clasifican en dos grandes grupos: métodos sintéticos con base fónica o silábica y métodos globales o analíticos.

MÉTODOS	LITERATURA ESPAÑOLA
Métodos Sintéticos Decodificación Grafo - Fónica	<ul style="list-style-type: none">• Alfabético• Fónico• Silábico
Métodos Analíticos o Globales Comprensión	<ul style="list-style-type: none">• Léxicos• Global - natural

4.1 MÉTODOS SINTÉTICOS.

Los métodos sintéticos son aquellos que parten de elementos más simples (grafemas, sílabas) y tienen como objetivo que dominen las estructuras más complejas (frases, texto). Se da más importancia a los procesos de decodificación del significante. (Jiménez y Artiles, 1995)

- Parte del estudio analítico de vocales y consonantes, que se asocian a una representación gráfica que comienza por la letra que se está enseñando.
- Se combinan letras entre sí para formar sílabas.
- Se identifican palabras, formadas por la unión de las sílabas aprendidas (énfasis en significación de palabras)
- Se introduce la lectura oral de pequeñas frases formadas a partir de la relación y significación de las palabras entre sí.

El método sintético se divide en:

- **Alfabético:** El método alfabético inicia el proceso de aprendizaje, procurando que los niños identifiquen y reconozcan las vocales y consonantes a través de su nombre. Este método resulta ser un inconveniente porque el alumno da sonidos falsos (Por ejemplo: eme, ese), por lo tanto, al formar la sílaba es necesario eliminar articulaciones y fonemas.
- **Fónico:** Como orientación al método alfabético, se sugiere que se enseñe el sonido de cada letra en su sentido fónico (Por ejemplo: S ssss., F fff..). estos sonidos se acompañan de imágenes o sistemas icónicos. El aprendizaje se da entre la relación que se establece entre grafema - fonema.
- **Silábico:** Los fonemas se clasifican según los órganos de articulación que se ponen en funcionamiento. Esto provoca que el sonido sea muy similar si no va acompañado de vocales. Por ejemplo:

Las guturales: j -g

Las labiales - explosivas: p - b

Nasales: n - m.

Los problemas mencionados se pueden resolver si se suprime la pronunciación de las letras aisladas. Las consonantes, al no tener sonido por sí solas, van unidas a las vocales, a esto se denomina método silábico.

4.2 MÉTODOS ANALÍTICOS O GLOBALES.

LÉXICOS

El objetivo es lograr que los alumnos aprendan y comprendan una serie de palabras, que se convertirán en aprendizaje posterior. Estas palabras son acompañadas de dibujos.

El aprendizaje de las palabras sigue la siguiente secuencia:

- Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma.
- Lectura de la palabra.
- Descomposición de la palabra en sílabas.
- Descomposición de la palabra.

- Reconstrucción de la palabra.
- Combinación de sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras
- Agrupación de las palabras en frases y oraciones

Una vez aprendida la palabra, se pasa a otra cuya primera sílaba es igual a la última sílaba de la palabra estudiada.

Por ejemplo:

Palabra: sapo - polera

MÉTODO GLOBAL - NATURAL

Considerando lo que dice Mialaret (1979) en su libro "El aprendizaje de la lectura", la secuencia es la siguiente:

- Preparación para las adquisiciones globales; es importante el dominio de la expresión a través del dibujo. La escritura se presenta como la "expresión" de dibujos significativos. Se estimula la expresión verbal para luego introducir la escritura como medio de comunicación.
- La iniciación a la lectura se da al interior del contexto de cada niño, de la conversación en las clases. Entonces, el maestro, leerá frases (escritas en cartulina) que han dicho los niños en este contexto y serán expuestas en el aula.
- El profesor promueve la observación y reconocimiento de frases como unidades de lenguaje con un mensaje y significado en sí. Es muy importante la localización, memorización y simbolización de la frase.

4.3 VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS MÉTODOS SINTÉTICOS Y ANALÍTICOS.

Se han realizado muchas investigaciones sobre la eficacia de los métodos de lectura, existiendo conclusiones coincidentes en que es necesario el uso de una multivariada de métodos. Al parecer no hay un método mejor que otro. Su eficacia depende de muchas variables intervinientes, como el pensamiento, actitud y motivación del profesor, ritmo de aprendizaje, madurez de los alumnos, materiales didácticos que utilicen. (Jiménez y Artiles, 1995).

No se puede generalizar para un grupo de alumnos, que un método es más eficaz que otro. Conviene utilizar metodologías individualizadas usando varios métodos a la vez, combi-

nando sus ventajas. En conclusión, se deben utilizar **métodos mixtos**, que permitan dar una atención global al alumno.

Del mismo modo, es recomendable conocer varios métodos, tanto analíticos como sintéticos para emplearlos con los alumnos que presentan necesidades educativas, pudiendo ser usados de manera mixta.

La variable "características del maestro", determinará la eficacia de un método, más que éste en sí mismo. Lo importante es buscar estrategias eficaces para ayudar a los profesores.

REFLEXIÓN

1. ¿Habitualmente cuál es el método que usted utiliza al enseñar a leer? Registre aquí sus notas:

.....

.....

.....

2. Al contrastar el método que usted utiliza con los anteriormente expuestos, ¿qué cambios podría incorporar en sus prácticas?

.....

.....

.....

Sinteticemos:

5. ESTRATEGIAS DE AYUDA PARA ENFRENTAR LAS DIFICULTADES EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

5.1 CÓMO CORREGIR ERRORES ESPECÍFICOS EN LECTURA Y ESCRITURA.

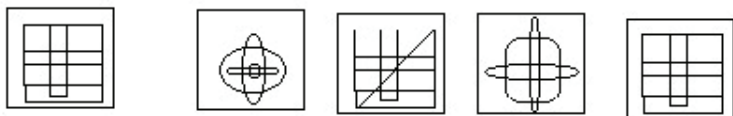
- Para superar o corregir las omisiones:
- Es posible que el alumno realice ejercicios donde deba elegir figuras similares al modelo. Es conveniente practicar con representaciones gráficas y simbólicas, para concluir en modelos de letras y palabras.

Por ejemplo:

Representaciones gráficas:



Representaciones simbólicas:



Letras y palabras:



Caballo - ca__allo



pelota - __elota



taza - ta_a

Se pueden utilizar letras en relieve, de plástico o de cartón de la siguiente manera:

1. Que el niño visualice la totalidad de la palabra objeto de omisión.
2. Que recorra con el dedo cada una de las letras que forman las palabras y de forma más intensa las que se omiten.
3. Que construya una palabra igual.
4. Que la escriba correctamente.

VESTIDO	VESTIDO	O D V I E S T VESTIDO	Dictado:
---------	---------	-----------------------------------	----------

- Completar series de palabras incluyendo aquellas en las que aparece el fonema o sílaba problema. Por ejemplo:



mari__osa



pe__o



f__or



ca__pana



lu__a



para__uas

- Pronunciar la palabra exagerando el sonido de la sílaba en el que se encuentra el fonema omitido. En este ejercicio conviene que el alumno a la vez alargue el sonido y escriba la palabra. Por ejemplo:

barr co

cammm pana

Dictado:

.....

.....

- **Separaciones y Fragmentaciones.**
- Se pueden seleccionar las palabras que han sido objeto de fragmentación y presentarlas de forma correcta, para que sirva de modelo a la hora de elegir entre varias palabras alternativas donde una sola es idéntica a la del modelo. Por ejemplo:

estante es tante

_____ est ante



_____ es tan te

fiesta fi es ta

_____ fiesta

_____ fies ta

- Presentar modelos correctos e incorrectos, consistentes en varias frases escritas acompañadas de sus respectivos referentes visuales o gráficos. Para que el alumno seleccione aquella que está escrita correctamente. Por ejemplo:

 <p>El barco es grande Es grande es grande El bar co es grande El barco es grande</p>	 <p>El auto tiene ruedas el au totiene ruedas el auto tiene ruedas elauto tiene ruedas</p>
--	---

- Ejercicios de ritmo utilizando un golpe por palabra. Esto puede ser útil para dar estructuras rítmicas sonoras que se asocien a las palabras, de forma que el alumno consiga a través de la reproducción de golpes, asociar el ritmo con la correcta separación de palabras en la frase.
- Tomar conciencia de que los trazos de palabras no tienen sentido, haciéndole ver al alumno que sílabas como «li» o «bro» no tienen sentido por sí solas.
- Descubrir las incorrecciones de palabras unidas, considerando que una palabra como «perro» constituye un conjunto fijo en relación con las que le rodean, como pueden ser «mi», «tú», «el», «corre», «ladra», «es», etc.
- Fragmentar las frases incorrectas. Por ejemplo:

El / gato / se / toma / la / leche

- Presentar por escrito frases que el alumno fragmenta, para que luego las escriba correctamente. Utilizar recuadros para que el alumno tenga que escribir las partes de la frase en cada uno de ellos. Por ejemplo:

1.	la	flores	son	hermosas
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2.	hoy	he	comido	poco
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

- **Contaminaciones.**

- Se pueden dividir las palabras en sílabas.
- Ejercicios de tiempo para trabajar las nociones de tiempo sobre las palabras.
- Hacer dictado de palabras aisladas, especialmente las que son objeto de problema; para que el alumno las escriba separadas en sílabas.
- Trazado de sílabas y palabras con el dedo en el espacio. Primero, con los ojos abiertos y luego con los ojos cerrados.

- **Sustituciones.**

- Dibujar las letras y sílabas que confunde y pasar el dedo sobre ellas pronunciando simultáneamente su sonido.
- Trazar la letra o sílaba en el aire y pronunciar su sonido.
- Utilizar letras manipulables para contraponer palabras que tengan distintos significados a causa de la variación de la letra o fonema objeto de confusión. Hay que procurar que los alumnos subrayen las que son pronunciadas, las escriba y decodifique. Por ejemplo:

pata - gata	casa - caja
taza - caza	loma - lona
palo - pato	nata - mata
mesa - pesa	balón - talón

- Variar la letra o fonema confundible en las distintas posiciones de la palabra (al principio, al medio, al final).
- **Confusión de letras de orientación simétrica.**
- Trabajar las nociones de lateralidad derecha - izquierda, en las distintas partes del cuerpo respecto a sí mismo.
- Dividir una hoja de papel en cuatro partes y ubicar distintos dibujos señalando cuales están a la derecha e izquierda.
- Reconocer y reconocer letras simétricas.
- Discriminar de una serie de letras simétricas, cuáles son unas y otras. Por ejemplo:

p	p	q	p	p	q	q	p	p
m	n	n	m	m	n	m	n	m
d	d	d	b	d	b	d	b	b
e	e	a	a	a	e	e	a	e

- **Traslaciones.**
- Realizar ejercicios de orientación espacial y temporal.
- Los niños deben observar su propio ritmo respiratorio y en los compañeros.
- Realizar ejercicios con palmada o marcha; simultáneamente las palabras que sufren

alguna traslación.

- Repetir secuencias formadas por signos, letras, palabras. Por ejemplo:

+ + - *

+ + - * + + - *

d d e o

d d e o d d e o

sol loma amo

sol loma amo sol

- Unir sílabas idénticas. Por ejemplo:

fa	fe
fi	fiu
uf	fa
fe	uf
fiu	fi

sa	sol
su	sa
as	es
sol	su
es	as

- Rodear sílabas que sean iguales al modelo. Por ejemplo:

Ma
Ma am ma am ma ma am m ama ma maa mam na
An amm ma ma am mo mo ma am ma ama ma ma

- Alargar el sonido de una palabra.

- Realizar ejercicios para que los niños identifiquen palabras incorrectas. Por ejemplo:

papel (palpe) palpe papel papel palpe palpe papel palpe

- Leer un texto y que los niños sean capaces de encontrar palabras incorrectas. Por ejemplo:

El periódico es de papel. De **palpe** son también los libros. Los volantines son de **palpe**. Las cartas, tarjetas y muchos envoltorios son de papel. El **palpe** se obtiene de la madera.

A mí me gusta escribir en el papel mensajes de amor.

- **Agregados.**

- Que los niños cuenten el número de letras de una palabra y también el número de sílabas.
- Escribir en el aire con los ojos cerrados palabras donde existen dificultades.
- Identificar palabras correctas.

- **Inversiones.**

- Desarrollar ejercicios de esquema corporal y orientación espacial.
- Identificar figuras iguales al modelo gráficamente.
- Con el dedo índice seguir la dirección de la letra que es motivo de inversión, trazando con amplitud en la arena, papel, suelo, pizarra, en la posición normal e invertida para comprobar la diferencia.
- Las letras que el niño invierte dibujarlas en el suelo y el niño descalzo que camine sobre ellas. Primero con los ojos abiertos y luego cerrados.

- **Mezcla.**

- Fundamentalmente, se necesita volver a comenzar con el proceso de enseñanza de lectura y escritura.
- Realizar ejercicios de atención haciendo diferentes seriaciones.
- Hacer ejercicios de orientación espacial, esquema corporal, psicomotricidad, relajación

y ritmo.

• **Cómo superar errores de ortografía arbitraria**

- Estudiar reglas ortográficas, subrayando las palabras en estudio.
- Formar frases, oraciones y cuentos con las palabras en estudio.
- Leer texto y buscar las palabras que están mal escritas. Por ejemplo:

Lee este texto y busca 18 palabras mal escritas:

La gallina egoísta

Y así, los cisnes ayudaron a las girafas. La jirafita, las gallinas y el pequeño cisne se hicieron muy amigos. Compartieron los mismos juguetes, en sus entretenidos juegos y hasta durmieron en la mismo gayinero hasta que las jirafas tuvieron una nueva casita en el bosque.

Una tarde de verano una aveja entró volando por la ventana con un mensaje para mamá girafa. Unos hombres habían destruido la casa - gallinero de la familia gallina con un acha y las jallinas no tenían a dónde ir. la jirafa madre les abrió las puertas de su casa y les invitó a quedarse.

Muchas gracias por ofrecernos una habitación - respondió mamá gallina. - Hemos comprendido que todos los animales podemos tener problemas. todos somos iguales y debemos ser jenerosos.

- Hay palabras que les falta tilde. A ver si los colocas correctamente.

aberracion	revolucion	germen
arqueologia	sigilo	hermetico
axioma	pagina	inventario
cadaver	textil	revista
civil	verosimil	vandalo
elegia	viscera	vertical
evocar	vomito	abonare

5.2 DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

- **Para superar la actitud negativa hacia la lectura.**
 - Recoger información acerca de los intereses de los alumnos.
 - Elegir lecturas acorde a la información recogida anteriormente.
 - Presentar varios textos y que el niño seleccione según sus preferencias.
 - Dar oportunidad a los alumnos de leer varias veces los textos seleccionados.
- **Para ayudar a comprender el significado de la lectura.**
 - Seleccionar palabras poco familiares para los alumnos, luego que las escriban y que las pronuncien. La idea es que el niño tome conciencia que hay que entender lo que se lee.
 - Ordenar frases desordenadas, para hacer que el alumno comprenda que las palabras tienen una secuencia con sentido. Por ejemplo:

saca huevos Pedro del todos gallinero los días del
Pedro saca los huevos del gallinero todos los días

corre el rápido auto la avenida en
.....

chanchitos barro juegan el en de casa mi los
.....

- **Para comprender el propósito de la lectura.**
 - El profesor explica que la lectura sirve para diferentes propósitos.
 - Los alumnos pueden elaborar un listado de cosas que le gustaría conocer a través de la lectura.
 - El docente puede seleccionar diferentes formas de lectura: recetas de cocina, cartas, cuentos y anotar para qué sirve cada cual.

Para encontrar la idea principal

- Se presenta a los alumnos y alumnas la noción de idea principal como lo que un párrafo expresa acerca del "tema" que aborda.
- Se modela la estrategia de "selección", que puede emplearse para extraer la idea principal.
- Quitar información que no es importante desde los párrafos.
- Subrayar una oración temática donde se expresa de forma directa y explícita.

Por ejemplo, para alumnos de 3° y 4° básico se presenta el siguiente texto:

"A mi amiga María le gustan mucho los perros; a mí no tanto. De hecho, yo soy alérgico a estos animales. Los perros, a veces, pueden transmitir cantidad de enfermedades si no están debidamente controlados por un veterinario. Estos animales de compañía pueden ser de gran utilidad para muchas familias".

1. El tema de este párrafo es.....los perros.....
2. Lo que se dice de ellos es.....pueden ser de mucha utilidad para las familias.....
3. La información que no es importante es.....yo soy alérgico.....que transmiten enfermedades.....
4. La idea principal es: "Los perros pueden ser de mucha utilidad para las familias".

3.5.3 Vocabulario.

- Ampliar el conocimiento de palabras, para esto los alumnos reconocen y nombran objetos, (utilizan láminas).
- Buscar sinónimos y antónimos de estas palabras.
- Forman oraciones, cuentos dramatizaciones utilizando el nuevo vocabulario.
- Formar categorías con las características de las palabras en estudio.

Categoría	Características Generales		
	liviano	sirve para comer	tiene asa
Utensilios			
Cuchara	X	X	
Taza	X	X	X

Seleccionar palabras homófonas y formar oraciones con ellas y apreciar las diferencias. Por ejemplo:

Ayer en el **bote**, yo **voté** las redes al mar.

Yo **vacilo** porque no creo que ese **bacilo** esté en mi sangre.

Ayer al salir de **casa** llevaron escopeta para ir de **caza**.

Seleccionar palabras que no pertenezcan a la misma categoría y descubrir de qué categoría se trata. Por ejemplo:

Categoría

lentes	clavos
traje de baño	serrucho
gorro	martillo
guantes	cuchillo

- **En relación a las palabras que sirven de unión.**
- Escribir las palabras que sirven de unión en frases para que el alumno las pronuncie y subraye.
- Buscar en lecturas las palabras en estudio (él, en, cuando, entonces, de, ello, y, ese, etc.).
- Confeccionar un listado de estas palabras para que el niño seleccione la que corresponde en las frases incompletas. Por ejemplo:

El florero está la mesa

dentro
entonces
de
sobre

- **Palabras poco usadas en su vocabulario.**
- Elaborar textos cortos donde figuren palabras desconocidas, modificando estructuras superficiales para facilitar la comprensión de las palabras. Por ejemplo:

El **ribete** adorna el vestido de mamá.

El **ribete**, cinta, adorna el vestido de mamá.

De esta manera, el añadir que ribete es una cinta ayuda a los niños a entender el significado.

- **Para reconocer palabras de su vocabulario habitual.**

- Realizar ejercicios para que los alumnos se anticipen a completar las frases con las palabras correspondientes.

Después de comer nos cepillamos los

Mi mamá se pinta las de las manos

Yo uso la plancha para una blusa

- Completa palabras, conociendo el principio o final de la palabra.

.....ñeca	pesca.....	pira.....
.....tuga	canda.....ramelo
venta....sillo	merme.....

- Se da a conocer el tema de una historia y un listado de palabras, los alumnos deben seleccionarlas de acuerdo a su aparición en la historia sea más probable.

Historia: trata de la ciudad.

- edificios	ascensor
- tractor	pala
- autos	departamento
- semáforos	disco Pare
- caballo	flores

- Completar frase, dando varias alternativas. Por ejemplo:

<p>1. El gato persigue...</p> <p>a) ratones</p> <p>b) pájaros</p> <p>c) autos</p>	<p>3. Las flores tienen...</p> <p>a) hojas</p> <p>b) pétalos</p> <p>c) espinacas</p>
<p>2. El bus lleva...</p> <p>a) animales</p> <p>b) pasajeros</p> <p>c) personas</p>	<p>4. Los chanchos comen...</p> <p>a) tomates</p> <p>b) afrechillo</p> <p>c) queque</p>

AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué factores son causantes de las dificultades de aprendizaje?
 - a) Factores psicomotores y sensoriales.
 - b) Factores psicomotores.
 - c) Un mal aprendizaje y factores sensoriales.
 - d) Factores cognitivos, inadecuado aprendizaje.

2. Algunos de los errores de lectura oral más habituales son:
 - a) Rotaciones, traslaciones, mezcla, agregados de letras y sílabas.
 - b) Rotaciones, irregularidad en la grafía y uso perseverativo de muletillas.
 - c) Lee muy lentamente, trazado horizontal, mezcla de letras y sílabas.
 - d) Disgrafía, no comprende lo que lee, dislalias.

3. La dislexia presenta las siguientes características:
 - a) Separación de palabras y unidades, mala letra.
 - b) Omisión de fonemas/letras, inversión de sílabas, inversión de letras por formas semejantes.
 - c) Incorrecta pronunciación de fonemas, inversión de sílabas.
 - d) Inversiones de sílabas, falta de fluidez y limpieza en la escritura.

4. Los métodos sintéticos son aquellos que:
 - a) parten de un todo para llegar a la letra.
 - b) Combinan palabras entre sí.
 - c) Parten de los elementos simples que son: vocales y consonantes.
 - d) Analizan las oraciones, luego las frases y más tarde las letras.

Unidad IV

**NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
EN MATEMÁTICAS.**

A decorative graphic consisting of a long horizontal gray bar at the bottom left and a smaller gray square at the bottom right, partially overlapping the end of the long bar.

INTRODUCCIÓN

Las matemáticas siempre han sido consideradas una materia de importancia vital en el currículum escolar, tanto por su contribución al desarrollo cognitivo del niño, como por la funcionalidad que poseen la mayoría de los aprendizajes en la vida adulta o por proporcionar un instrumento para el posterior desarrollo de otras disciplinas.

El principal objetivo de esta unidad es analizar, por un lado, las dificultades que presenta la materia, por las que cierto número de niños llegan a manifestar un considerable retraso, con la consiguiente inadaptación y fracaso que ello supone. Por otra parte, se revisan los principales tipos de deficiencias que se traducen en necesidades educativas especiales, y su implicación en el área de matemáticas, con especial atención al diseño de estrategias de actuación en el aula que permitan una progresiva incorporación o aproximación de los alumnos con dificultades al ritmo normal de trabajo de los demás alumnos.

Para que las estrategias de ayuda sean efectivas, es preciso que el docente previamente realice un diagnóstico integral del alumno. El profesor necesita conocer cuáles son sus necesidades y competencias para así utilizar las ayudas que sean más efectivas y asertivas al problema.

Tradicionalmente, se han empleado sistemas de enseñanza mecánica y memorística, mediante los cuales se pretende que los alumnos aprendan automáticamente una serie de nociones y reglas, sin una base de comprensión, y significado. Los alumnos van aprendiendo esto a través de repeticiones mecánicas y ejercicios de forma oral y escrita. Todos conocemos los cuadernos con operaciones interminables, o definiciones y postulados que hay que saber de memoria, sin haberlos comprendido.

Estos métodos, además de ser poco eficaces y poco motivadores, no dejan mucho espacio para la utilización de capacidades intelectuales y creativas de los niños. Existen aprendizajes que requieren la automatización, por esto es posterior a la comprensión del concepto matemático, utilizando siempre métodos que permitan la participación de los educandos.

El texto entonces, pone a disposición de los docentes algunos métodos y estrategias de ayuda que serán de gran relevancia al interior de cada aula y de cada subsector, permitiendo que los alumnos sean más creativos y participativos.

OBJETIVOS

- Determinar cuáles son los problemas de aprendizaje en matemáticas y las posibles dificultades que ellas implican en el ámbito escolar.
- Identificar y conocer su etiología y signos de alarma de los trastornos en el ámbito de las matemáticas.
- Entregar pautas de diagnóstico y evaluación para detectar dificultades en matemáticas.
- Desarrollar la capacidad de aplicar diferentes estrategias que posibiliten situaciones remediales frente a las dificultades que presenten los alumnos en matemáticas.

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN MATEMÁTICAS.

La existencia de las dificultades de aprendizaje en matemáticas es algo que se ha ido desarrollando a lo largo de la historia.

La terminología utilizada para designar este síndrome ha sido diversa, reflejando concepciones diferentes. Según una caracterización reciente (Siegel, 1988, cit. García1997), el subtipo de dificultades de aprendizaje de las matemáticas presentaría problemas en una o más de las áreas siguientes:

- Cálculo aritmético.
- Aprendizaje mecánico, como la memorización de horarios o números.
- Los trabajos escritos.
- La coordinación motriz fina.

La presencia de dificultades en matemáticas se considera como "algo normal", en tanto los maestros no se daban cuenta que estaban frente a un trastorno específico. Se da más importancia y se detectan más frecuentemente los trastorno en lectura o escritura, pasando a veces inadvertidos los problemas en matemáticas.

El cálculo, desde el punto de vista neuropsicológico es una función muy compleja: en una simple operación aritmética interviene una gran cantidad de mecanismos neurocognitivos: mecanismos de procesamiento verbal y/o gráficos de la información; percepción, reconocimiento y en su caso producción de la caligrafía y ortografía numérica y algebraica; representación número/símbolo; discriminación visoespacial (alineamiento de los dígitos y colocación de éstos adecuadamente en el espacio), memoria a corto y largo plazo, razonamiento sintáctico y mantenimiento atencional.

Las diferencias individuales también juegan un papel importante; un aspecto hace referencia a las diferencias culturales en el desarrollo de las habilidades de las matemáticas y de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas, sobre todo cuando se trata de culturas con sistema de escritura muy diferentes.

En tanto, cuando se presentan dificultades en matemáticas, éstas producen efectos que son diversos, yendo más allá del área académica, afectando áreas como la atención, impulsividad, perseveración, lenguaje, lectoescritura, memoria, autoestima o las habilidades sociales.

Estimado Profesor: ¿Qué opina frente a este enunciado? :

¿Considera usted, que la dificultad de matemáticas es primaria y las otras áreas nombradas de dificultad son secundarias?

.....

.....

.....

En este momento no es posible responder a este cuestionamiento, sino que acotar que se han descrito una serie de déficits en relación con las dificultades de aprendizaje de las matemáticas y que "supuestamente" serían consecuencia de los mismos.

A modo de síntesis, se muestra un cuadro adaptado de Alexandra Klein, citado por Nicasio García (1997). Las descripciones que se darán tienen que ser tomadas con precaución, ya que podemos estar frente a un déficit atencional.

Si usted aprecia el siguiente cuadro, lo podrá contrastar con la Unidad de Déficit atencional y extraer sus propias conclusiones.

EFFECTOS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	
Área de Dificultad	Muestra de Conductas
Atención Selectiva	<ul style="list-style-type: none">• Parece no intentarlo.• Se distrae por estímulos irrelevantes.• Conexiones y desconexiones.• Se fatiga fácilmente cuando intenta concentrarse.• Impulsividad.
Impulsividad	<ul style="list-style-type: none">• Búsquedas cortas.• Trabaja demasiado rápido.• Comete muchos errores por descuido.• No usa estrategias de planificación.• Se frustra fácilmente.• Conceptualiza bien, pero es impaciente con los detalles.• Cálculos imprecisos.• Desatención u omisión de símbolos.

Perseveración	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultades en cambiar de una operación o paso a otro.
Inconsistencia	<ul style="list-style-type: none"> • Resuelve los problemas un día pero al otro no lo logra. • Es capaz de esforzarse cuando está motivado.
Auto - monitorización	<ul style="list-style-type: none"> • No examina el trabajo. • No puede indicar las áreas de dificultad. • No revisa previamente las pruebas.
Lenguaje / Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultad en la adquisición del vocabulario matemático. • Confunde: dividido por /dividido entre; centenas /centésimas; antes/después; más/menos. • El lenguaje oral o escrito se procesa lentamente. • No puede nombrar o describir tópicos. • Tiene dificultades para decodificar símbolos matemáticos.
Organización espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultades en la organización del trabajo en una página. • No sabe sobre qué parte del problema centrarse. • Tiene dificultades representando puntos. • Pierde las cosas. • Tiene dificultades para organizar la libreta de comunicaciones. • Tiene mala orientación.
Habilidades grafomotrices	<ul style="list-style-type: none"> • Formas irregulares al realizar números, letras y ángulos. • Alineación de números inapropiados. • Copia incorrectamente. • Necesita más tiempo para completar el trabajo. • No puede escuchar mientras escribe. • Escribe mejor con letra imprenta que con letra manuscrita. • Produce trabajos sucios, con borrones. • Tiene un torpe dominio del lápiz. • Escribe con los ojos muy cerca del papel.
Memoria	<ul style="list-style-type: none"> • No memoriza las tablas de multiplicar. • Experimenta ansiedad frente a las pruebas. • Puede recordar sólo uno o dos pasos al resolver un problema. • Rota números y letras. • Invierte secuencias de números y letras. • Tiene dificultades para recordar secuencias de algoritmos, estaciones, meses, etc.

Orientación en el espacio	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultades con el manejo de la hora. • Olvida el orden de las clases. • Llega muy pronto o muy tarde a clases. • Tiene dificultades para leer el reloj analógico.
Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Cree que ni el mayor esfuerzo le llevará al éxito. • Niega la dificultad. • Es muy sensible a las críticas. • Se opone o rechaza la ayuda.
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • No capta las claves sociales. • Es ampliamente dependiente. • No adapta la conversación de acuerdo con la situación o con las personas que se encuentra.

1.1 NOCIONES GENERALES DE BASE PSICOLÓGICA PARA LA CONCEPCIÓN DEL NÚMERO.

El conocimiento físico, es el conocimiento de los objetos de la realidad externa. Por ejemplo: el peso, forma o color de una bolita, constituyen ejemplos de propiedades físicas que están en los objetos de la realidad externa y pueden conectarse por observación.

En cambio, cuando observamos dos bolitas, una verde y una amarilla, nos damos cuenta que son diferentes; esta diferenciación que establecemos es un ejemplo de conocimiento lógico - matemático. Las bolitas son totalmente observables, pero la diferencia entre ellas no se expresa en una relación creada mentalmente por el sujeto, que vincula a los objetos. Por lo tanto, depende de él mismo.

Desde un punto de vista las dos bolitas son diferentes, y desde otro punto de vista son parecidas. Si quieren establecer o comparar el peso es probable que digan que son "lo mismo" (en peso). En cambio, si quiere establecerlos desde un punto de vista numérico, dirá que son "dos". Las bolitas son observables, pero el "ser dos" no lo es.

El número es una relación creada mentalmente por cada sujeto.

1.2 ETAPAS DEL PENSAMIENTO.

Período Sensorio motor (0 -2 años)

Los niños en esta edad no distinguen entre el yo y el mundo exterior, su conciencia empieza con un egocentrismo inconsciente, en tanto la inteligencia sensorio - motor culmina en la construcción de un universo objetivo.

Los niños presentan conductas que los distinguen en esta etapa:

- Reconocen personas cercanas y elementos de su entorno como: móviles, mamadera, chupete, con los cuales establece diferencias.
- Además de reconocer, ellos esperan que se muevan y manifiesten relaciones espaciales.
- Distingue distintos sucesos, los cuales lo llevan a que ocurran otros. Por ejemplo: al llorar le sigue la leche.
- Antes que aparezca el lenguaje el niño se comunica a través de acciones motoras, las cuales muestran características de su inteligencia. Por ejemplo: lanza los objetos al suelo para escuchar cuando caen, gatea de un lugar a otro.

Período preoperatorio (2 a 7 años)

En esta etapa aparecen nuevas conductas: imitación representativa, juego simbólico, representación imaginada y pensamiento verbal; el lenguaje.

Los niños a través del lenguaje, reconstruyen en relato sus acciones realizadas anteriormente; esto tiene como consecuencia la interiorización de la palabra, es decir, la actividad mental interna.

El pensamiento en esta etapa es pre-lógico por la intuición; que son las percepciones y movimiento en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales. Este pensamiento intuitivo, se refleja en el lenguaje y en lo imaginativo.

Período operacional concreto (7 a 12 años)

En esta etapa el pensamiento se fija en las transformaciones de los objetos y coordina los diferentes puntos de vista. Se hacen presentes las operaciones, que son acciones interiorizadas, reversibles y susceptibles de ser generalizadas, concretas; aún están ligadas a la acción.

Los niños a partir de los 7 - 8 años, comienzan a desarrollar el proceso de reflexión, ellos piensan antes de actuar. La reflexión es una conducta social de discusión. Hacia esta edad se construyen una serie de sistema de conjuntos que transforman las intuiciones en operaciones en todas sus formas.

Los números no aparecen independientemente unos de otros (1 - 5 - 9 - 7 - 3). Son entendidos como elementos en sucesión ordenada (1- 2 -3 - 4 - 5 - 6....). Los números entre sí guardan una relación de orden, constituyendo una serie; una sucesión ordenada. Los números son un ente abstracto, representativo de toda una clase de equivalencia.

Período operacional (12 años....)

En esta etapa los niños logran razonar sobre objetos, preposiciones, hipótesis o realidades; ya pueden tomar una decisión de muchas posibilidades que se les presentan.

Alrededor de los once - doce años, las operaciones lógicas empiezan a ser cambiadas desde las manipulaciones concretas al plano de las ideas expresadas con un lenguaje simple, símbolos matemáticos. En tanto el hombre está en constante reajuste y equilibrio. Considerándose como un progreso de la estructura mental.

REFLEXIONEMOS

¿Qué actividades se realizan en el subsector de Educación Matemáticas que permiten desarrollar el conocimiento físico?

.....

.....

.....

¿Los alumnos participan activamente en las actividades de manipulación?

.....

.....

¿Los planes y programas permiten desarrollar en los alumnos las nociones lógico - matemáticas?

.....

.....

.....

¿Por qué se caracteriza la etapa del periodo sensoriomotor?

.....

.....

Piaget, señala que en la base del número; hay nociones lógico - matemáticas, conceptos que son previos y que se deben desarrollar para comprender el lenguaje matemático, para resolver posteriormente las operaciones matemáticas. Estas competencias son necesarias y se requieren para adquirir entonces competencias de mayor complejidad.

El niño va construyendo el conocimiento lógico - matemático, coordinando las relaciones simples que ha creado antes entre los objetos. El niño llega a ser capaz de deducir que existen más animales que perros, más útiles escolares que gomas. Entonces, son acciones que llevan a la construcción de un conocimiento de los objetos, que es ajeno a los objetos mismos. La clasificación, seriación y conservación, seriación y transitividad.

Clasificación: el niño puede organizar el mundo que lo circunda, ordenando los objetos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias. Por lo tanto, es la agrupación de objetos según un criterio determinado. Esta clasificación se puede comenzar a realizar con elementos concretos, seres y objetos que rodean al niño (personas, juguetes, ropa, animales, plantas) y se basan en características como: color, tamaño, espesor, utilidad, etc.

Seriación: Es la ordenación sistemática de las diferencias de un conjunto de elementos, de acuerdo a una o más propiedades, tales como tamaño, peso, grosor o superficie. La intervención del orden, de la serie, permite distinguir cada elemento del que precede o le sigue. Esta relación permite la formación del concepto ordinal (primero, segundo..)

Transitividad: Es un concepto estrechamente relacionado con la seriación, que permite que el niño aprecie la relación que se establece entre tres objetos diferentes de la serie. A es mayor que b, B es mayor que c, luego A es mayor que C.

Conservación: La cantidad de un objeto no varía, aunque se modifique la forma, situación, se cambie de un lugar a otro, si no se añade o quita nada sustancial. Esto se refiere tanto a elementos continuos y discontinuos.

Correspondencia uno a uno: Es la forma más directa de comprobar que dos conjuntos tienen la misma cantidad de elementos. Esta relación interviene en la formación del concepto de número cardinal (número de elementos de un conjunto), básico para la comprensión de la adición.

Concepto de número: Al contar, igualar, agrupar y comparar, el niño desde la etapa preescolar inicia el proceso de comprensión de la noción de número, la cual permite la comprensión de operaciones matemáticas que transforman y combinan los números.

¡Continuemos! Conozcamos estos interesantes contenidos.

1.3 ETIOLOGÍA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS.

A la hora de definir cuál es el origen de las dificultades en las matemáticas, nos encontramos frente a un problema, puesto que existe una escasez de bibliografía al respecto y una gran diversidad de opiniones frente a la problemática, con la utilización poco precisa de términos o se dan distintas acepciones. Como discalculia, acalculia, disaritmética, etc.

Resultados de algunas investigaciones, hablan de la ubicación que puede tener el problema en el cerebro. Luria, (1974), plantea: "que el factor espacial es fundamental en el cálculo matemático, por lo que las lesiones en el hemisferio izquierdo podrían producir alteraciones en la capacidad aritmética".

En cambio, autores más modernos plantean que las capacidades aritméticas se encuentran más vinculadas con el hemisferio derecho. Afirmando a su vez que las capacidades verbales, se encuentran asociadas con el hemisferio izquierdo.

Los resultados de las investigaciones no llegan a un consenso sobre la lateralización hemisférica en niños, distinguiendo modelos distintos para las dificultades de los niños y otra para el caso de los adultos.

2. CLASIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS.

A continuación se abordarán algunas clasificaciones y/o dificultades de matemáticas, que pueden estar asociadas a otros trastornos como a una discapacidad intelectual, problemas de inadaptación, alteraciones disléxicas o problemas de escolaridad.

- Dificultades en la adquisición de los conceptos de conservación y de reversibilidad.
- Dificultad en la adquisición de vocabulario matemático.
- En la numeración:
 - Realización incorrecta - Asociación números - objeto
 - Seriaciones - Sistemas numéricos
- En las operaciones
 - Directas: - suma - multiplicación
 - Indirectas: - resta - división
- En los problemas:
 - Comprensión del texto - Resolución
- En Geometría
 - Medidas - Sistemas de unidades: (longitud, superficie, volumen).

El Dr. Jacob Feldman (1994), propone otra clasificación, que es muy operacional y de gran ayuda para enfrentar signos de alarma. Según este investigador las manifestaciones son:

- Fallas en el pensamiento operatorio. Las nociones básicas se encuentran alteradas: nivel de clasificación, conservación y relación.
- Incapacidad para acceder a la operatoria numérica.

- Fallas espaciales que se manifiestan en la escritura de números invertidos y en errores para columnar.
- Fallas de atención y memoria, en retención y recuperación de información.

En tanto María Fernández en 1994, muestra cuatro tipos de dificultades que se asocian a los trastornos de cálculo. La autora señala que existen niños con problemas a nivel intelectual, presentándose de la siguiente manera:

- Dificultades en la noción pre - numérica, es decir en la capacidad de seriar, conservar y/ o clasificar.
- Complicaciones para comprender el sistema numeral.
- Dificultades en la resolución de problemas.
- Riesgos de inadaptación e inestabilidad.
- Problemas en todo lo que requiera elementos de carácter atencional y secuencial.
- Niños con dificultades disléxicas: en matemáticas esto se manifiesta en lectura y escritura de numerales, seriación, resolución de operaciones y problemas.

Por tanto, los alumnos que se encuentran ubicados en alguna de las clasificaciones descritas anteriormente, presentan trastornos específicos. A continuación se describen en dos grandes grupos, los que con mayor frecuencia se dan en las escuelas.

2.1 DISCALCULIA.

Hace referencia a un trastorno estructural de la maduración de las habilidades matemáticas. Es la dificultad específica para calcular o resolver operaciones aritméticas, suele encontrarse asociado con otras alteraciones. No se manifiesta la presencia de alguna lesión cerebral. También se conoce como Discalculia de desarrollo.

Se manifiesta en la dificultad para manejar números, habilidades de conteo, habilidades computacionales, conceptos matemáticos, y solución de problemas verbales. Afecta al aprendizaje de asignaturas matemáticas así como a otros subsectores, en los que se requiere un nivel de razonamiento determinado.

Se distinguen diferentes tipos de Discalculia, que son:

- **Discalculia Verbal;** manifiesta dificultades en nombrar las cantidades matemáticas, los números, los términos, los símbolos y las relaciones.

- **Discalculia Practognóstica**; dificultades para enumerar, comparar, manipular - reales o en imágenes - objetos matemáticamente.
- **Discalculia lexical**; relacionada con la lectura de símbolos matemáticos.
- **Discalculia grafical**; relacionada con la escritura de símbolos matemáticos.
- **Discalculia ideognóstica**; dificultades en hacer operaciones mentales y en la comprensión de conceptos matemáticos.
- **Discalculia operacional**; dificultades en la ejecución de operaciones y cálculo numéricos.

2.2 ACALCULIA.

Es un trastorno relacionado con la aritmética adquirido tras una lesión cerebral, luego de haber consolidado y desarrollado esas habilidades. Lo que denomina Benton (1987) cómo "déficits con las operaciones numéricas", se distinguen de dos formas:

- **Acalculia primaria**; o denominada también como verdadera acalculia o anaritmética.
- **Acalculia secundaria**; de la cual se distingue:
 - Acalculia afásica o acalculia con alexia y/o grafía para los números.
 - Acalculia secundaria o alteraciones visoespaciales.

En los diferentes tipos de acalculia, (según Benton, 1987, cit. García 1997), se dan características comunes, denominado "Síndrome de Gerstmann" y que son: desorientación derecha - izquierda, agnosia digital, agrafía y acalculia, con dificultades en la ejecución de operaciones matemáticas.

¡Respondamos la siguiente interrogante!

¿Qué diferencias aprecia entre discalculia y acalculia?

.....

.....

.....

.....

3. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN MATEMÁTICAS.

En el momento de diagnosticar a los alumnos, se debe considerar el dominio del cálculo aritmético si éste está significativamente por debajo del nivel esperado para su edad, para su inteligencia general y para su nivel escolar. Este rendimiento se valora preferentemente mediante la aplicación individual de un test o pruebas de cálculo aritmético estandarizados.

La capacidad de lecto-escritura y el Coeficiente Intelectual (CI) deben estar dentro de la media normal, evaluados ambos. Las dificultades para el cálculo aritmético no tienen que deberse a una enseñanza claramente inadecuada o a déficits funcionales visuales, auditivos o neurológicos. Tampoco tiene que ser secuela de trastorno neurológico, psiquiátrico o de otro tipo adquirido.

En la mayoría de los casos, usted profesor se encontrará con alumnos que al momento de evaluar, presentan trastornos asociados, trastornos generales de aprendizaje. Es decir, en más de un subsector manifiestan dificultades en su aprendizaje.

Las dificultades en matemáticas son de diversos tipos y comprenden: fracaso en la comprensión de los conceptos básicos de las operaciones aritméticas específicas, falta de comprensión de términos o signos matemáticos, no reconocimiento de símbolos numéricos, dificultad en el manejo de las reglas aritméticas, dificultad en comprender qué números son adecuados a un problema aritmético concreto, dificultad para alinear adecuadamente números o para insertar decimales o símbolos durante los cálculos, mala organización espacial de los cálculos aritméticos y falta de capacidad para aprender satisfactoriamente las tablas de multiplicar.

El docente necesita realizar una evaluación integral a niños de distintas edades y cursos, apoyándose para ello en variados métodos y procedimientos de evaluación: pruebas estandarizadas, informales, observación directa, escalas de apreciación.

A continuación se presentará una pauta de registro, que le brindará una herramienta de gran utilidad frente a la necesidad de determinar si sus alumnos presentan o no, dificultades en el área de las matemáticas.

**PAUTA DE REGISTRO INFORMAL PARA SEÑALES DE ALARMA FRENTE A
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN MATEMÁTICAS**

Nombre del niño : _____
 Escuela : _____
 Curso : _____ F. de Observación: _____

CONCEPTOS	
MB	Muy Bueno
B	Bueno
R	Regular

CD Con dificultad

	MB	B	R	CD
CONDUCTAS				
1. La recepción de la información oral es				
2. La recepción de la información auditiva es				
3. Su comprensión verbal es				
4. La expresión verbal oral se presenta				
5. La expresión escrita se presenta				
6. Su amplitud y riqueza del lenguaje es				
7. Sus períodos de atención son				
8. La retención de la información es				
9. La atención a estímulos selectivos es				
10. Su selectividad frente a estímulos determinados				
11. Los períodos de atención frente a una tarea es				

Esta pauta es flexible y permite que usted pueda ingresar otras conductas que cree son necesarias de observar y le arrojan datos importantes de sus alumnos frente al subsector.

3.1 RECOMENDACIONES EN EL MOMENTO DE EVALUAR.

Es conveniente conocer, al momento de evaluar a los alumnos sin importar el nivel en el cual se encuentran:

- El ámbito numérico que posee.
- Si posee operatoria, si es capaz de adicionar, sustraer con o sin reserva, si multiplica o divide.
- Si las operaciones que resuelve son en su ámbito numérico.
- Conoce unidades, decenas, centenas, unidad de mil, etc.
- Resuelve ejercicios con ceros intercalados.
- La direccionalidad en el momento de resolver los ejercicios.
- Presenta una columnación adecuada.
- Si resuelve problemas matemáticos.
- Si selecciona adecuadamente la operación a utilizar.
- Cómo es su razonamiento frente a la problemática.
- Si da una respuesta comprensiva frente al resultado de la operación.
- Si maneja las tablas de multiplicar.

Descripción de instrumentos de evaluación

Existen instrumentos de diagnóstico y evaluación estandarizados que frecuentemente son utilizados y que usted debe de conocer y aplicar en su sala de clases para evaluar a los alumnos con necesidades educativas en matemáticas y que a continuación se describen:

- **Prueba de Precálculo.**

Las autoras de esta prueba son: Eva Milicic, Sandra Schmidt. Está diseñada para niños de 4 a 7 años, de aplicación individual o colectiva en grupos de 3 a 10 niños. Su duración es de tiempo ilimitado.

Esta prueba permite a los docentes evaluar el desarrollo del razonamiento matemático antes de que el menor sea sometido a la enseñanza formal de las matemáticas; la prueba está compuesta por diez subtests: conceptos básicos; percepción visual; correspondencia término a término; números ordinales; reproducción de figuras, números y secuencias; reconocimiento de figuras geométricas; reconocimiento y reproducción de números; cardinalidad; solución de problemas aritméticos y conservación.

- **Pruebas de evaluación y desarrollo de las nociones de seriación, conservación y clasificación, De Mariana Chadwick e Isabel Tarky.**

Pruebas de Seriación

- Pruebas de Seriación, evalúan el nivel de desarrollo de la noción de seriación.
- Pruebas de Correspondencia Serial, exploran el nivel de razonamiento lógico, apoyándose en dos conjuntos posibles de seriar y corresponder entre sí.
- Prueba de Seriación Múltiple, explora el nivel de razonamiento lógico frente a un conjunto de elementos posibles de seriarse al mismo tiempo, atendiendo a dos cualidades.

Pruebas de Conservación

- Prueba de Conservación de la equivalencia de pequeños conjuntos, explora el nivel de desarrollo de la equivalencia de pequeños conjuntos.
- Prueba de Conservación de la cantidad de elementos discontinuos, determina el nivel de desarrollo de la noción de conservación de la cantidad discontinua.
- Prueba de Conservación de la cantidad continua: masa, que explora el nivel de desarrollo de la noción de conservación de la cantidad continua.
- Prueba de Conservación de la cantidad continua: líquida, explora el nivel de desarrollo de la noción de la cantidad continua.

Pruebas de Clasificación

- Prueba de Construcción de una clase con uno y dos atributos, explora nivel de desarrollo en la construcción de una clase según uno o dos atributos.
- Prueba de uso de los cuantificadores "todos" y "algunos", explora el nivel de dominios los cuantificadores todos y algunos.
- Prueba de intersección simple, explora el nivel de clasificación multiplicativa: clasificación de un objeto considerando dos criterios de formas simultánea / forma / color.
- Prueba de Cuantificación de la inclusión de clases, explora el razonamiento lógico alcanzado por el alumno frente a un problema de cuantificación de la inclusión de clases.
- Prueba de cuantificación múltiple, explora el nivel de clasificación de un conjunto de elementos que podrían clasificarse según forma - tamaño - color.

Evaluación de Matemáticas Benton

Esta prueba fue diseñada por Benton y Luria y adaptado por Mariana Chadwick y Mónica Fuentes. Tiene como finalidad evaluar la capacidad del niño para comprender los números presentados en forma oral y escrita, la habilidad del niño para el cálculo oral y escrito. La capacidad para el razonamiento matemático, esto se evalúa en un test de resolu-

ción de problemas.

Prueba de Comportamiento Matemático

La Prueba de comportamiento Matemático, elaborada por Ricardo Olea, Hernán Ahumada y Luz Elena Libano, fue diseñada para niños de 7 a 12 años (existiendo una adaptación para evaluar a alumnos con deficiencia intelectual).

Con esta evaluación se persigue evaluar elementos del lenguaje cuantitativo. Toma en cuenta diferentes niveles de razonamiento, habilidades y competencias matemáticas: manejo de símbolos numéricos, operacionalización y utilización del cálculo para la resolución de problemas.

4. MÉTODOS ACTIVOS PARA LA ENSEÑANZA PARTICIPATIVA.

4.1 MÉTODO DECROLY.

El método Decroly está fundamentado sobre el interés natural del niño hacia el mundo que lo rodea. La enseñanza está centrada alrededor de ciertos aspectos de la vida que atraen la atención del niño y le motivan: **los centros de interés.**

Decroly, con su método pretende el desarrollo de las funciones intelectuales - observación, asociación y expresión - de forma globalizada, mediante el contacto directo con los objetos de la vida cotidiana, uniendo a este trabajo la adquisición de vocabulario. En estos ejercicios descansa el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

A través de los juegos sensoriales intenta que el niño relacione las cosas, las palabras, las ideas, es decir, que llegue a tener una representación mental. Esto es muy importante para la adquisición de número, que según Decroly exige los siguientes pasos:

1. Noción de presencia y ausencia.
2. Facultad de discriminación y de identificación.
3. Estado de repetición.
4. Noción de pluralidad y de unidad; noción de dos.
5. Noción de tres.
6. Facultad de comparación de tamaños continuos (estadio de síntesis).
7. Noción de cuatro (estado de análisis y síntesis).
8. Noción de cinco; primera noción de la fracción.

Para la puesta en práctica de este método, se requiere de una serie de materiales estructurados, basándose en juegos visomotores, conforman un conjunto de 21 juegos que se describen a continuación:

- Caja de sorpresa.
- Juegos de clasificación: frutos, objetos pequeños, objetos idénticos, etc.
- Juegos de agrupamiento: tiras de abrochar, los niños, los juguetes.
- Juegos de análisis: primer juego de análisis, las tiras.
- Juego de cifras.
- Descomposición por suma.
- Dominós.
- Pies y patas.
- El reparto.
- La moneda.

4.2 SISTEMA MONTESSORI.

Este sistema está basado en los principios que rigen la pedagogía de María Montessori. Considera que el niño en sus diversas fases evolutivas, pasa por momentos de una sensibilidad especial que deben ser aprovechados, pues es cuando está en mejores condiciones para desarrollar sus potencialidades, tanto en el aspecto sensorial como en el motriz, con el consiguiente beneficio para el desarrollo intelectual. Los alumnos pueden aprovechar estos momentos si se encuentran en un ambiente favorable que le estimule.

Lo más característico de este método es el material utilizado, ya que es un material estructurado y sistematizado científicamente que se le presenta al niño en forma de juegos senso - motrices graduados por dificultad creciente. Estos juegos abarcan la actividad educativa total del niño y sirven para la educación sensorial.

Los juegos son aplicables a la enseñanza de las matemáticas; de los conceptos trata de comparar formas, tamaños, juegos de encaje, etc. Pero junto a éste, hay un material más específico, que es el siguiente:

- Sistema de diez bastones prasmáticos de sección cuadrada de 4 cm. de lado, el primero de los cuales tiene 10 cm. de largo (representa la unidad). El resto aumenta sucesivamente de 10 en 10 cm. hasta el último bastón que alcanza 1 metro. El bastón unidad es de un

- solo color. Los restantes varían alternativamente de color cada 10 cm.
- Sistema de pequeños husos, todos iguales entre sí atados entre grupo con una cinta y de grosor variable. Deben clasificarse en dos cajas divididas cada una en cinco compartimentos, numerados del 0 al 4 y de 5 al 9.
 - Diez carteles con las cifras escritas y 45 objetos pequeños iguales.
 - Perlas de color - sueltas, enfiladas de 10 en 10; cuadrados de perlas 10 por 10 formando un solo objeto; un cubo de perlas, (mil).
 - Carteles con cifras, de tamaño creciente de acuerdo con la jerarquía de los números.
 - Ábacos.

Mediante este material, Montessori enseña la numeración, el sistema decimal y las operaciones concretas. También presta atención al aprendizaje de la geometría, utilizando una colección de cuerpos sólidos y útiles de medición - cintas métricas, recipientes de distintas capacidades, balanzas, monedas, etc.

Tanto estos métodos, como otros que no se han mencionado, tienen aspectos positivos, a la hora de crear un material atractivo para los niños. No importa si al momento de optar el docente utilice un método u otro, lo importante es que en todo momento sepa adaptarse al momento evolutivo de los niños y presenten los conceptos que debe enseñar de forma clara, comprensible y graduada.

A veces puede ser necesaria la búsqueda o creación de material, por parte de los alumnos, lo que facilita el proceso de aprendizaje, puesto que en matemáticas es básica la creatividad y la participación activa, tanto del profesor como de los alumnos y así evitar caer en la rutina y monotonía de una enseñanza mecánica.

¡Lo invitamos a transferir al aula las estrategias que ahora se entregan!

5. ESTRATEGIAS DE AYUDA PARA ENFRENTAR LAS DIFICULTADES EN MATEMÁTICAS.

Para diseñar cualquier estrategia de intervención para enfrentar las dificultades en matemáticas, es conveniente basarse en uno de los métodos de enseñanza descritos anteriormente, o en otro que sea efectivo y permita a su vez ser atractivo y motivador para los alumnos, permitiendo su constante participación.

Todo proceso de enseñanza y /o recuperación necesita previamente un conocimiento **cualitativo** de las características psíquicas del niño al que va dirigido y de las condicionantes externas, referidas al ambiente familiar y escolar.

Para seleccionar las estrategias adecuadas de recuperación, hay que partir por un diagnóstico completo de los alumnos. Las posibilidades de recuperación no dependen exclusivamente del intelectual de los niños, sino también de su bagaje psico - social, interés del alumno en recuperarse, ambiente socio - cultural, desarrollo del lenguaje.

Una vez conocidas estas condicionantes, se debe llevar a cabo el plan de estrategias, que van en atención del individuo, pero en un ambiente colectivo. Hay estrategias que permitirán superar dificultades de un grupo - curso o bien de algunos alumnos; dependiendo esto de las necesidades y competencias de los educandos.

Llegado el momento de elaborar su plan de estrategias para matemáticas, no hay que olvidar la íntima relación que existe entre pensamiento matemático y evolución psíquica, de manera que los ejercicios estén graduados y adecuados a los momentos madurativos. (Fernández, Llopis y De Riesgo, 1991).

La mayoría de las dificultades de los alumnos se encuentran en la adquisición de las primeras nociones matemáticas y su mala interiorización. Por ello, las estrategias que se presentarán parten desde las nociones básicas elementales, que constituyen el fundamento del pensamiento lógico, tales como la noción de conservación y reversibilidad y otras (descritas en el punto 1.1)

5.1 EJERCICIOS GENERALES DE BASE PSICOLÓGICA.

El objetivo que se persigue al realizar ejercicios con niños de prebásica y primer ciclo fundamentalmente, es lograr que comprendan las nociones de conservación y correspondencia.

- **Para la noción de conservación**

Con elementos continuos:

- Con arcilla o plasticina hacer bolitas iguales, luego modificar la forma de una de ellas y preguntas ¿hay la misma cantidad? ¿es ahora más pequeña?

- Echar agua o arena coloreadas en dos recipientes iguales ¿hay la misma cantidad en cada uno?
- Pasar el contenido de uno de ellos a otro recipiente más lato o más ancho. ¿Y ahora hay la misma cantidad en los dos? ¿Te parece que hay más en uno que en otro? ¿Por qué?
- Volver el contenido al recipiente anterior y hacerle ver que sigue siendo la misma cantidad.

Con elementos discontinuos:

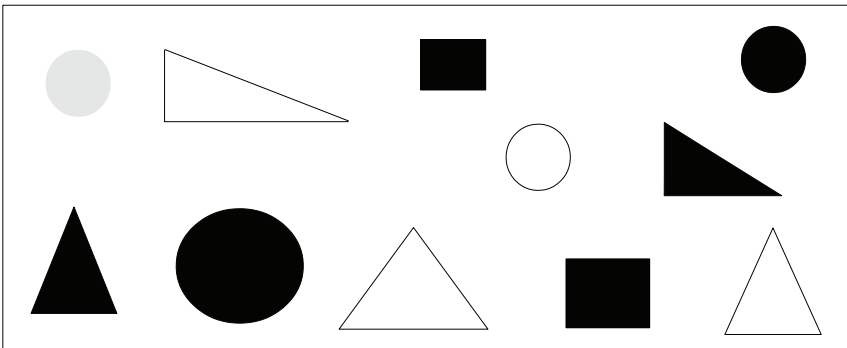
- Al comienzo utilizar objetos de la cotidianeidad, de uso diario: juguetes, utensilios, semillas, etc. Por ejemplo: colocar ante el niño cuatro tazas y cuatro platos, distribuidos en forma que se correspondan. ¿Hay lo misma cantidad de platos y de tazas?
- Aumentar la separación entre los platos, por ejemplo: ¿y ahora encontramos las mismas tazas, los mismos platos?, ¿qué hay más?
- Coloca cada taza encima de un plato. (también se inicia con esto la noción de correspondencia).
- Se puede hacer esta misma secuencia de ejercicios con otros elementos. Haciéndoles notar que los objetos pueden siempre volver a la situación inicial, es decir, que lo modificado puede ser de nuevo como al principio (reversibilidad).
- Es conveniente que utilicen juegos didácticos como: dominós, lotos, fichas, tableros, etc.
- Se debe procurar experimentar esta noción respecto al peso, con ejercicios manipulativos y psicomotrices, como levantar objetos pesados y ligeros comparándolos según su peso.
- Se pueden utilizar balanzas sencillas para comparar pesos.
- Se toma una bolita de plastilina, se pesa, luego se divide en varias pelotitas y se vuelve a pesar, comprobando que el peso es el mismo.
- Realizar ejercicios con kilos de distintas materias y distintas dimensiones, hasta que el niño constate que ni la forma ni el espacio ocupado influyen en el peso.
- Cuando ya tenga la capacidad suficiente, pasará al aprendizaje de la noción de conservación de área y volumen, utilizando preferentemente un material a base de cubos, fichas, etc.
- La noción de conservación lleva a la de correspondencia.

- **Noción de Correspondencia**

- Se comienza por ejercicios psicomotrices, mediante los cuales el niño establece correspondencia entre un cuerpo y los objetos que le rodean:
- Dar palmadas mano con mano, mano con rodilla, hacer lo mismo con otro niño.
- Sacar un montón de pelotas, que cada niño tome una, ver si hay el mismo número de

pelotas y de niños.

- El niño puede utilizar diferentes tipos de materiales y así llegar a la noción de:
igual que
más que
menos que
- Estas nociones se afianzan con ejercicios manipulativos, formando conjuntos de objetos, relacionándolos y comparándolos.
- Se le entrega al niño, gran cantidad de figuritas, pueden ser jugadores y pelotas, mezclados. Primero se les indica que los separe y los coloque formando dos grupos delimitados en cajas distintas, separados por una lana, una raya de tiza, etc. ¿Hay más pelotas o jugadores?
- Coloca cada jugador con su pelota, ¿sobra alguna pelota o algún jugador?
- En principio, los ejercicios de clasificación, seriación, agrupamiento se hacen atendiendo a una sola cualidad de los objetos, que pueden ser el color, la forma, el tamaño, grosor, peso, etc. Más adelante se pueden introducir dos cualidades, de igual modo pero tomando en cuenta estas características.
- Se le presenta al niño un conjunto de objetos comunes (lápices, sacapuntas, gomas). Debe observarlos, señalar sus nombres y sepáralos formando grupos de cosas iguales. En un lado puede colocar los lápices verdes, en otro los rojos y hacer lo mismo con las gomas y los sacapuntas.
- Señalar en qué se parecen este lápiz con este sacapuntas (en el color rojo).
- Esto ejercicios pueden continuar realizándose en material no figurativo y con una complejidad creciente.
- Son aconsejables los bloques lógicos, que permiten combinar una gran cantidad de cuali-



dades. Por ejemplo:

5.2 EJERCICIOS GENERALES DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS.

- **Con la caja de botones de Decroly:** este es un juego por cantidades. Consta en una caja que encierra 4 subdivisiones, en la parte superior está escrito 1,2,3,4,5,6 botones; por otro lado hay 36 tiras de cordones, 6 de cada cantidad; el niño debe colocar la tira en el casillero correspondiente.
- **Crucinúmero:** La idea es escribir los números que se encuentran escritos en columnas

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	2	8	8	4	0			7	8	9
2	3									
3	4									
4	5									
5										
6	1									
7	2									
8	3									
9	4									
10	5									

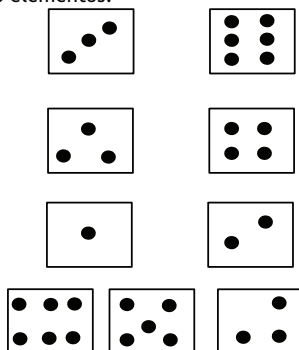
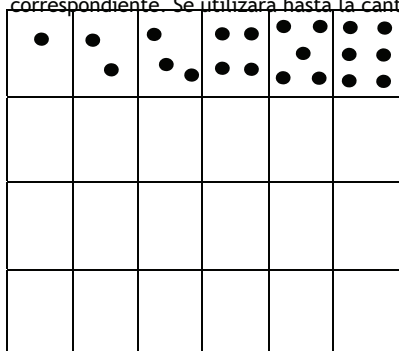
HORIZONTALES

VERTICALES

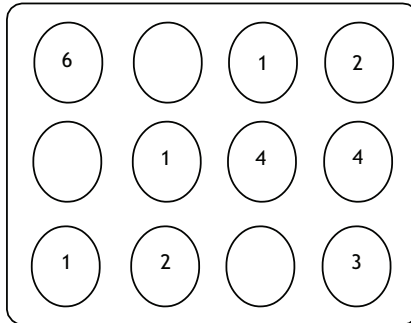
- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Veintiocho mil ochocientos cuarenta. Setecientos ochenta y nueve. 2. Tres mil uno. Veinticinco mil seiscientos 3. Cuatrocientos catorce. Setecientos ochenta mil cuarenta. 4. Dos mil cuarenta. 5. Trescientos setenta. Ochenta y nueve. 6. Sesenta. Novecientos cinco. 7. Veintitrés. Ocho mil ochocientos ochenta. Ochenta. 8. Trescientos siete mil cuarenta y uno. Trescientos veinte. 9. Cuarenta mil dos. Nueve mil cien. 10. Quinientos dos. Quince mil ocho. | <ol style="list-style-type: none"> 4. Dos mil trescientos cuarenta y cinco. Doce mil trescientos cuarenta y cinco. B. Ochocientos uno. Tres mil. C. Ochocientos cuatro. Setenta y seis. D. Cuarenta y uno. Doscientos mil ochocientos. E. Setenta. Ochocientos cuarenta y dos. F. Doscientos ochenta y cuatro. Ochenta y uno. G. Quinientos mil ochocientos noventa. H. Setecientos sesenta. Noventa. I. Ocho mil cuarenta y cuatro. Doscientos. J. Noventa mil veintiocho. Un mil ocho. |
|--|--|

horizontales y verticales.

- Se requiere una hoja cuadrículada y regla.
- **Completar el panel:** Este juego consiste en distribuir cartas con distintas configuraciones entre todos los niños e ir completando el panel poniendo la carta dada debajo de la correspondiente. Se utilizará hasta la cantidad de 6 elementos.



- **Toma 10:**
- En este juego participan cuatro jugadores.
- Consiste en colocar en una misma fila, columna o diagonal cuatro números que sumen 10.
- Para jugar necesitarán los siguientes materiales: un tablero como el que indica el gráfico de 30 por 30 cm. , 67 tarjetas con números: dos con el n° 7, dos con el n° 6, cuatro con el n° 5, ocho con el n° 4, doce con el n° 3, dieciseis con el n° 2, veintidos con el n° 1.
- Se mezclan las tarjetas.
- Cada jugador toma una tarjeta, el que tenga la tarjeta de mayor valor comienza el juego.
- El jugador que comienza coloca la tarjeta en la posición que quiera.
- Después de colocarlas las devuelven y vuelven a sacar 4 tarjetas
- La idea es ir completando y sumando 10.
- El que va completando 10 se lleva las tarjetas



- El niño que reúne más tarjetas ¡gana!
- **Completando unidades:**
- Este juego permite ejercitar fracciones de igual denominador.
- Se necesita un cartón de 25 por 20 cm. por lado. Y fichas de 4 cm por 4 cm que llevan indicadas fracciones con denominadores 2,3,4, u 8.
- Se colocan 20 fichas boca abajo, se revuelven y sin voltearlas se colocan sobre cada espacio.
- Cada jugador en su turno las voltear, puede recoger una o más fichas de igual denominador que sumen un número entero y estén colocados en la misma fila, columna o diagonal.

$\frac{6}{4}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{6}{4}$	$\frac{6}{8}$	$\frac{7}{2}$
$\frac{3}{8}$	$\frac{6}{8}$	$\frac{5}{3}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{4}{8}$
$\frac{2}{8}$	$\frac{5}{8}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{2}$
$\frac{2}{4}$	$\frac{3}{2}$	$\frac{2}{2}$	$\frac{4}{2}$	$\frac{2}{3}$

- Gana el que recoge más unidades. Por ejemplo:

$$\begin{array}{ccccccc} 3 & + & 5 & = & 8 & = & 1 \\ 8 & & 8 & & 8 & & \end{array}$$

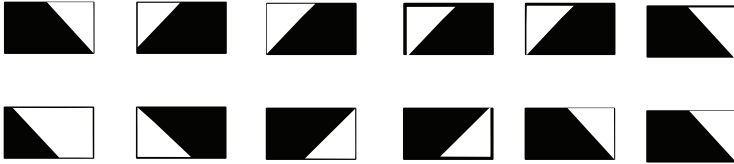
$$\begin{array}{ccccccc} 2 & + & 5 & + & 2 & = & 9 = 3 \\ 3 & & 3 & & 3 & & 3 \end{array}$$

- Con este mismo material puedes jugar a restar fracciones y también a realizar operaciones combinadas.
- También se pueden diseñar fichas para jugar con expresiones decimales.
- **Arco y mini Arco:**
- Este material didáctico, fue elaborado por Heiner Müller en 1990 y permite desarrollar variadas nociones como: percepción, concentración, atención, autorregulación, discriminación. Es un material indicado para todo tipo de alumno, para ayudar a superar las necesidades educativas de alumnos con déficit atencional, dificultades en matemáticas, lenguaje y en cualquier subsector que requiera de estas nociones para su óptimo desarrollo.
- El juego: Mini arco, consta de 12 fichas que por un lado tienen números del 1 al 12 y al reverso forman figuras de distinto color y forma. (el juego arco, contiene 24 fichas)
- Los niños que lo utilizan se pueden autoevaluar.
- Se debe abrir el estuche con los números en la tapa.

1. Este es el estuche:

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12

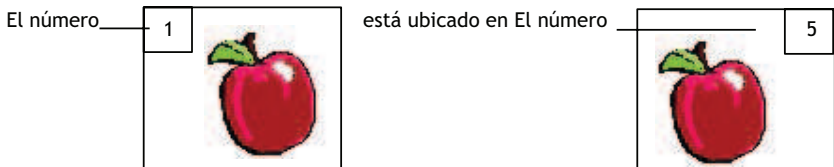
2. Estas son las figuras que se encuentran debajo de cada número respectivamente.

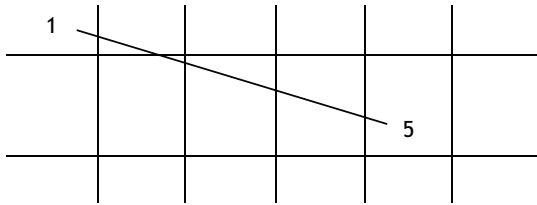


3. Se toman los números y se van colocando debajo de acuerdo a lo que dice la actividad del cuadernillo. Por ejemplo:

11	6	10	9	4	7
8	5	1	2	3	12

4. Una vez colocadas las fichas con los números en la parte inferior del estuche, éste se cierra y se comprueba si está correcto.
5. Ejemplo de actividad de un cuadernillo de ejercicios: (Ver anexo 1 en plataforma).
6. Teniendo presente la hoja del cuadernillo (la de arriba) se toma el número del estuche que está arriba (en la tapa) y se ubica en el casillero del estuche que indica el número, del cuadernillo en la hoja de abajo. Por ejemplo:



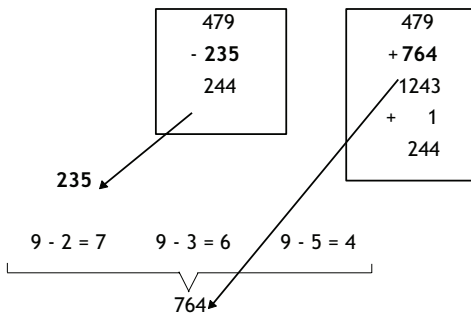


5.3 RESOLVER OPERATORIA DE FORMA ALTERNATIVA.

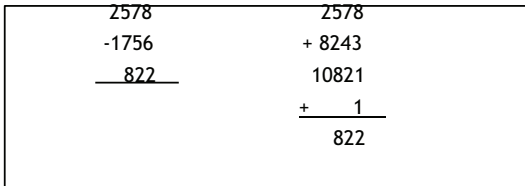
El objetivo es buscar más de un camino para resolver un ejercicio. Lograr que los niños usen diferentes mecanismos para llegar a la misma respuesta o resultado.

- **Al Sustraer**, al minuendo se le suma o adiciona la diferencia de cada dígito para llegar a 9, del sustraendo original. Después al resultado de la adición se le suma un 1 a la unidad y se considera sólo hasta la cantidad igual en cifras que el resultado. Por ejemplo:

Ejercicio 1:



Ejercicio 2:



Ejercicio 3:

$$\begin{array}{r}
 94364 \\
 - 76646 \\
 \hline
 17718
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 94364 \\
 + 23353 \\
 \hline
 117717 \\
 + \quad 1 \\
 \hline
 17718
 \end{array}$$

Ejercicio 4:

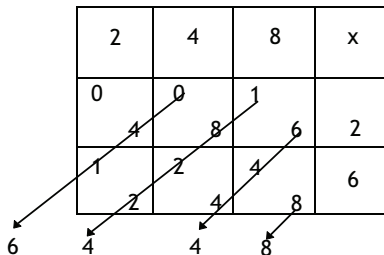
$$\begin{array}{r}
 64298 \\
 - 27890 \\
 \hline
 36408
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 64298 \\
 + 72109 \\
 \hline
 136407 \\
 + \quad - 1 \\
 \hline
 17718
 \end{array}$$

- **Al multiplicar**, se puede llegar a un resultado idéntico, resolviendo los ejercicios de forma diferente y entretenida, comenzando de cualquier número. Para lograr este objetivo se utilizará la multiplicación INDÚ.

Se comienza a multiplicar de cualquier número, finalmente se suma en diagonal de derecha a izquierda, para obtener el resultado.

Ejemplo:

$$\begin{array}{r}
 248 \times 26 \\
 \hline
 1488 \\
 496 \\
 \hline
 6448
 \end{array}$$



Ahora le invitamos a completar el siguiente ejercicio:

4	7	8	8	x
	3			5
	5			
0				2
8				
		4		6
		8		

Resuelva el siguiente ejercicio para que compruebe lo entretenido que puede ser multiplicar desde cualquier número.

7	8	9	6	5	x
					6
					7
					5

AUTOEVALUACIÓN

1. En la etapa del pensamiento sensoriomotor:
 - a) Aparece la imitación representativa.
 - b) No distingue entre el Yo y el mundo exterior.
 - c) Distingue entre el Tú y el mundo interior.
 - d) Comienza el período de reflexión.

2. En el período pre operacional:
 - a) Los niños logran razonar e inferir respuestas.
 - b) Aprenden los números de manera obligada.
 - c) El niño ordena sus objetos por competencia.
 - d) Los menores saben que la cantidad no varía al cambiar la forma de su frasco.

3. De la etiología de las dificultades de aprendizaje en matemáticas se dice que:
 - a) Existe una gran cantidad de bibliografía.
 - b) Existe poca variedad de bibliografía con un acuerdo en la definición de los términos.
 - c) Existe poca variedad de bibliografía, en tanto Luria plantea que lesiones en el cerebro serían las causales de las alteraciones en la capacidad aritmética.
 - d) Hay concordancia entre Luria y otros autores sobre la ubicación de las lesiones en el hemisferio cerebral.

4. La Discalculia es:
 - a) La dificultad para descifrar enumerados e ideas principales.
 - b) Un trastorno estructural a la maduración de habilidades matemáticas.
 - c) Un trastorno ocurrido por una lesión cerebral.
 - d) Un desorden caracterizado por agrafía y acalculia.

5. En el momento de evaluar a un alumno con necesidades educativas en matemáticas se recomienda conocer:
 - a) Ámbito numérico, grafía, direccionalidad y desatención.

- b) Operatoria, los signos utilizados en las operaciones, diagramación e hiperactividad.
- c) Hiperactividad, razonamiento matemático y desarrollo emocional.
- d) Ámbito numérico, qué operaciones realiza, razonamiento frente a problemas matemáticos, resolución del proceso.

6. Del método Decroly se puede destacar que:

- a) Se centra en aspectos de la vida del niño y del profesor.
- b) Se centra en los «Centros de interés» del niño, siendo importante la utilización de este método para adquirir el número.
- c) Se utilizan juegos didácticos para desarrollar el lenguaje oral.
- d) Es muy importante utilizarlo para adquirir la sustracción con canje.

7. El método Montessori se caracteriza por:

- a) Permitir alcanzar la autonomía a través de juegos libres de nivel básico.
- b) Desarrollar el intelecto a través del movimiento utilizando material de desecho sin complejidad creciente.
- c) Desarrollar las potencialidades en el aspecto sensorial como motriz, utilizando un material estructurado y sistematizado en complejidad creciente.
- d) Alcanzar las conductas esperadas con el material y actividades improvisadas y placenteras.

8. Para superar las dificultades en matemáticas se necesita elaborar un plan de acción que deben considerar tres puntos, qué son:

- 1.
.....
- 2.
.....
- 3.
.....

Unidad V

FAMILIA Y ESCUELA.



INTRODUCCIÓN

“Los padres representan la fuente de seguridad, los modelos a seguir, el reflejo mismo de lo que los niños sienten y son, la base fundamental sobre la que construyen su propia escala de valores y el concepto de disciplina y autoridad. De los padres en gran medida, la mejor o peor solución de la sintomatología que presenta el niño” (Orjales, 1998).

Familia, escuela, comunidad. Con estas palabras nos encontramos frente a tres contextos primarios de aprendizaje de la persona. El aprendizaje se produce en la familia, en la escuela y en la comunidad; tres contextos que pueden ser identificados como tres tipos de sistemas educativos: el informal, el formal y el no formal (Bobbit y Paoluci, 1986). Estos contextos, aunque teniendo una misma finalidad, el desarrollo de la persona durante su ciclo vital, no han conseguido todavía encontrar una vía común hacia el objetivo de satisfacer a todos los componentes implicados.

Hoy en día nadie duda del papel que tiene la familia en la educación de cada niño y niña y que para la mayoría de los profesionales, este rol es una convicción asumida, pero en la práctica diaria se puede apreciar un cierto olvido de esta función. Se aprecian dificultades en las relaciones y acciones que desde las escuelas se dirigen a las familias.

Es necesario conocer qué se entiende por familia, que tipo de familias existen, cuál es su rol y relación con la escuela frente a sus hijos. El conocer las características de una familia en una sociedad posmoderna, con sus expectativas y percepciones nos ayuda a comprender la problemática y a cambiar las formas de abordarla en la escuela.

Finalmente, se entrega una serie de sugerencias que le dicen al docente o psicopedagogo cómo abordar a las familias de niños con necesidades educativas o dificultades de aprendizaje con un nuevo paradigma orientado a la colaboración real de los padres hacia la escuela.

OBJETIVOS

- Indagar sobre el rol que las familias se atribuyen en el proceso de aprendizaje del niño.
- Conocer el rol que la escuela atribuye a las familias en el proceso de aprendizaje del niño.
- Identificar tipos de familias.
- Determinar estrategias de intervención de las familias en las actividades escolares de sus hijos.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE FAMILIA.

La familia como institución social, ha existido siempre en todas las sociedades.

No hay ningún elemento que permita definir con precisión los diferentes modos de vida de las primeras civilizaciones. Sin duda alguna, el origen de la familia ha de verse en la preocupación biológica por la conservación de la especie y más aún en los cuidados que exigen los hijos durante los años en que no pueden satisfacer a sus propias necesidades.

Sobre estas bases se establece la primera distribución de tareas, que hace de la familia el núcleo esencial de toda sociedad.

Lo que hace de la familia el elemento fundamental de toda sociedad, es que ella misma crea las condiciones de su propia perennidad: cuando la educación de los hijos haya terminado, éstos formarán a su vez, otras familias.

La familia, igual que todo organismo vivo, se gesta, nace, crece y se desarrolla. No es posible pensar en la familia como algo estático e inmutable, sino por el contrario, una familia va cambiando a lo largo de su historia. (Romagnoli y Morales, 1996).

Cada familia comienza a hacer historia alimentándose del paso del tiempo, del medio social, al interior de una sociedad y de una cultura.

Estimado profesor: realice una descripción de lo que usted entiende por familia, según sus vivencias y creencias personales.

.....

.....

.....

La familia en la modernidad era muy diferente a los patrones desarrollados en esta sociedad, que es la posmodernidad.

¿Cómo se ve la familia actualmente?

2. LA FAMILIA EN LA SOCIEDAD POSMODERNA.

El término "condición posmoderna" utilizado por Lyotard, se refiere a un estado de cosas en el que vive el hombre contemporáneo de los países capitalizados avanzados. En tanto Lipovetzky define la posmodernidad como: aquella sociedad en que reina la indiferencia en masa, donde predomina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza la innovación, en la que el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable. (Maris y otros, 1999). La gente quiere vivir enseguida, aquí y ahora, conservarse joven y no forjar el nuevo hombre.

Están acentuados la búsqueda de consumo, el confort, el dinero y el poder; para la cultura posmoderna "soy lo que tengo". Hay una exaltación del cuerpo y la figura.

¿Cómo se inserta la familia en esta sociedad?, ¿a qué familia nos referimos?

Existen innumerables organizaciones de familia: padres separados, uniones de parejas con hijos del matrimonio anterior e hijos en común, familia uniparentales, "madres solteras", hijos criados por los abuelos, etc.

Existen diferencias con las familias modernas y las familias posmodernas. La familia moderna se caracteriza porque en ella los roles están bien estructurados, claros y diferenciados: la madre está abocada a preservar el hogar - refugio de estabilidad. El padre trabaja sin mayores altibajos económicos. Estas familias tradicionales, eran una unidad de producción.

Por el contrario, las familias en la actualidad, en la posmodernidad, muestran roles indiferenciados, madre y padre pueden ocuparse de todo. No hay fronteras claras en la diferenciación con los hijos.

Las variaciones en el lugar social de la mujer y en el hombre, provocan una redistribución en el poder de la pareja, que modifica el ejercicio de las funciones parentales.

El educar a los hijos significa renunciar a pautas rígidas de conducta con las cuales fueron educados sus padres, e improvisan otras en la medida que la necesidad les impone.

Francois Dolto, 1992 señala: "El conflicto generacional ya no es lo que era. Los jóvenes huyen de los adultos, pero no se enfrentan con ellos" Si hay discusiones en familia éstas son entre hermanos, no con los padres.

La familia posmoderna está envuelta en una inestabilidad económica, si uno de los padres pierde el empleo produce conflictos, depresión en alguno de sus integrantes. La casa se ocupa para trabajar, se instala el computador, un puesto de abarrotes o rotisería. En estas situaciones no hay límites entre la vida personal y laboral.

Por otra parte, la escuela es netamente moderna en sus normas, organización institucional, en la conducta de profesores y directivos, en los métodos y materiales que utiliza, ya que privilegian la palabra, las imágenes son pocas y viejas. Todavía es rígida en la conducta (timbres, horarios). Esto se contrapone con el alumno posmoderno, socializado a través de los medios de comunicación por la imagen.

La función educativa fue transferida al estado, a las instituciones exteriores tanto municipalizadas como privadas. Ha habido una ampliación del traspaso educativo de la familia a la escuela, especialmente en enseñanza básica.

Obiols y Di Segni, 1996, hablan de la "escuela guardería", ya que se han convertido en lugares de contención afectiva, con deterioro en lo cognoscitivo y predominio en la tarea de custodia. Esta tarea se da porque los padres trabajan.

El sistema educacional en general es seriamente cuestionado, por su desactualización y rigidez burocrática, fundamentalmente porque niños y jóvenes no adquieren la formación necesaria para cumplir con las necesidades de la sociedad.

EJERCICIO

Realice un cuadro comparativo de las características más importantes que distinguen a las familias modernas y posmodernas.

CARACTERISTICAS	
FAMILIA MODERNA	FAMILIA POSMODERNA

3. TIPOS DE FAMILIA.

La familia en una sociedad puede concebirse de muchas formas. Una familia no se compone necesariamente de un padre y una madre; muchos niños crecen en familias monoparentales, con uno o más miembros de otra familia o de amigos que cumplen el rol de padre o madre.

Con la aceleración de los cambios de la sociedad, la familia puede cambiar en una sola generación. Todavía quedan categorías reconocibles en las que se incluyen la mayoría de las familias.

3.1 LA FAMILIA NUCLEAR.

Esta compuesta por dos generaciones, que abarca a los padres y a los hijos. La familia nuclear o estricta, está formada por un hombre, una mujer y sus hijos, que viven generalmente en la misma casa, aunque esta condición no siempre sea respetada.

Se reconoce como hijos suyos no sólo a los nacidos de la unión de los padres sino también a los que en su caso hayan sido adoptados.

Tradicionalmente, se basó en una división de papeles en la el esposo ganaba el sustento y la esposa cuidaba del hogar, pero en los últimos 20 - 30 años ha aumentado considerablemente el número de mujeres que trabaja fuera de la casa. Se ha producido una difumación de los papeles y del compartir tareas y responsabilidades en el hogar. En algunos hogares los ingresos permiten contratar niñeras, que es una ayuda adicional para el cuidado de los niños.

3.2 LA FAMILIA CONYUGAL.

Se funda en un contrato de tipo matrimonial. Comprende generalmente el padre, la madre y los hijos nacidos de una unión, todos los cuales viven bajo un mismo techo. Esta familia, que es a menudo calificada de "núcleo familiar" es característica de la civilización occidental moderna.

Por el contrario, en otras sociedades no es el aspecto legal, religioso e incluso formal el que prevalece, sino más bien los lazos de la sangre y de la descendencia. Una importante

conclusión puede extraerse de este fenómeno, la unión de un hombre y una mujer para dar la vida a sus hijos no es necesariamente el fundamento de las estructuras familiares, así se advierte en el caso de la familia consanguínea el progenitor no forma parte del grupo de su propia mujer, en el que sin embargo se educan sus hijos.

En cambio, ya se trate de una familia de tipo conyugal o de tipo consanguíneo, el aspecto cultural ha ocupado siempre un lugar predominante en la formación de la institución familiar, dado que permite la transmisión de normas y valores de una generación a otra.

3.3 FAMILIA EXTENSA.

En el caso de la familia extensa son tres o más generaciones (abuelos, tías y tíos, así como padres e hijos) las que viven juntas o cerca, y participan en las actividades familiares, incluso el cuidado de los niños.

Actualmente, las familias extensas prevalecen en muchas partes del mundo, sobre todo en las pequeñas comunidades rurales y en los grupos étnicos estrechamente unidos.

En nuestra sociedad se da que estas familias no tienen otra opción, y viven juntas por problemas económicos, viviendo y compartiendo el hacinamiento y la falta de infraestructura necesaria para crecer, en espacios claramente demarcados para cada habitación.

Las redes de la familia extensa permite disfrutar de los beneficios de una fuerte solidaridad y apoyo mutuo. Los padres comparten sus responsabilidades con otras personas en las que confían, y que probablemente tienen valores similares, y los que se benefician de estar en contacto con una gama más amplia de influencias.

3.4 LA UNIDAD MONOPARENTAL.

Aunque la mayoría de los padres o madres son separados o viudos, hay un creciente número de personas que han decidido no casarse. Cada vez es menos raro que una mujer elija quedar embarazada, incluso utilizando técnicas de inseminación artificial, tras haber decidido cuidar a un hijo por su propia cuenta. Alternativamente hay mujeres que eligen adoptar a un niño.

La unidad monoparental, sin embargo, se halla sometida a enormes presiones emocio-

nales y financieras. Sin un cónyuge con quien compartir la carga, el padre o la madre a solas tiene que ser padre y madre a la vez, ganar el sustento y dirigir el hogar, ser quien ofrezca cariño e imponga disciplina.

Las unidades monoparentales tienden a funcionar mejor cuando el padre/madre dispone de una red de apoyo compuesto por amigos u otros parientes cercanos, capaces de ofrecer ayuda práctica y apoyo emocional, tanto al padre/madre como a los hijos. Esta red expone al niño a una gama más amplia de personalidades y comportamientos, que suele ayudarlo a adaptarse bien.

3.5 LA FAMILIA REHECHA.

Las familias rehechas son consideradas a menudo como producto de la sociedad posmoderna, aunque su existencia es tan antigua como la de la propia familia. En el pasado fueron el resultado de un adulto que estaba viudo o separado y se volvió a casar.

Cuando ambos cónyuges tienen hijos de parejas anteriores, se pueden dar complejas relaciones de confusión, inseguridad, celos y rivalidad. El temor al abandono o al cambio, suelen ser la causa que ocasionan estas situaciones de conflicto. No obstante, todos los miembros pueden beneficiarse al formar parte de una amplia red de apoyo, y de la experiencia de participar en diferentes tipos de relaciones y de encontrarse con otras personalidades.

Tanto los padres/madres, como los "padrastrros/madrastras", necesitan ser muy flexibles y adaptarse al cambio para crear una familia nueva y satisfacer las necesidades de los miembros (hijos, "abuelastros", etc.) y acomodarse a los ámbitos potenciales de conflicto, como las reglas diferentes para acordar los horarios estructurados para estudiar, acostarse, comer, etc. y así fijar las expectativas de comportamiento en los diferentes hogares.

Las familias antes descritas, a su vez pueden formar uno de estos dos grandes tipos: Familias funcionales y disfuncionales, las que se desarrollarán a continuación:

3.6 FAMILIAS FUNCIONALES.

Son aquellas familias en la que sus miembros se muestran seguros acerca de quiénes son, tienen autoimágenes positivas, se comunican bien y libremente a través de una comunicación abierta y honesta.

Una familia sana no ignora un problema cuando surge y es consciente de cualquier sentimiento no expresado o conflicto no resuelto. Cuando se producen discusiones, cada miembro de la familia escucha a los demás, en un intento de negociar una solución. Los padres escuchan a sus hijos con la misma atención con la que escucharían a un adulto, y hacen un verdadero esfuerzo por comprender exactamente lo que el niño trata de expresar, ya sea a través de palabras o del comportamiento.

Los miembros de las familias funcionales, son capaces de desarrollarse para convertirse en adultos seguros de sí mismos, con capacidad para expresarse a sí mismos y sus habilidades.

3.7 FAMILIAS DISFUNCIONALES.

Estas familias se componen de personas habitualmente autolimitadas, cuyas personalidades parecen inhibidas, empequeñecidas o subdesarrolladas. Aquí la comunicación suele ser deficiente, inexistente o se expresa mediante comportamientos destructivos o incluso violentos.

Son familias mal adaptadas, en las cuales sus miembros carecen de salud física, mental, emocional y espiritual. No son capaces de crear un ambiente seguro y estable. Las estrategias de comportamiento que utilizan no son adecuadas (discutir el traslado de una casa a otra o bien disfrutar de un paseo a la playa). Muestran pautas de comportamiento rígidas o incuestionadas.

En las familias más gravemente disfuncionales, se evidencian problemas ligados al alcoholismo, pobreza y problemas de nutrición que conllevan a tener sentimientos de rabia, frustración. Pueden adoptar un comportamiento compulsivo, abuso del trabajo, adicción a drogas. En situaciones de infelicidad como las descritas, pueden provocar finalmente violencia física y psicológica, incluso se puede llegar hasta el crimen.

Los hijos de familias disfuncionales crecen con sentimientos de pérdida, vacío y rabia. Ellos se sienten impotentes para cambiar el comportamiento familiar, y sentir mucha ira por ser víctimas. En ocasiones logran sobrevivir a situaciones desesperadas, con ayuda de amigos o parientes comprensivos, que les apoyan. Pero la mayoría necesita ayuda de diferentes profesionales ligados a estas problemáticas.

Las familias parecen interactuar de una forma característica, en tanto los terapeutas creen que hay pautas psicológicas predecibles, cada una con fortalezas y debilidades propias. A continuación se describen otros tipos de familia.

3.8 FAMILIA DEMOCRÁTICA.

Este tipo de familia cree en la igualdad y en la libertad de expresión, que estimula entre los miembros de la familia. Suele haber afecto, respeto y amabilidad entre los miembros de la familia, se da un intento honesto por satisfacer las necesidades individuales. La familia se esfuerza por fomentar la expresión emocional saludable y crecimiento de sus miembros.

La libertad garantizada a los niños se expresa siempre dentro de la estructura de una autoridad paterno/materna justa y apropiada.

3.9 FAMILIA AUTOCRÁTICA.

En este tipo de familia, el poder y la autoridad son monopolizados por uno o por los padres; la familia patriarcal tradicional, dominada por el padre. Se ha catalogado con frecuencia como autocrática.

Los padres suelen tener expectativas muy altas, y se muestran más probablemente críticos, en lugar de alabar los esfuerzos de los otros miembros de la familia. El control, se ejerce mediante el castigo y la intimidación; en casos extremos, un miembro de la familia que decepciona o no concuerda con las expectativas paternas, puede llegar a quedar excluido o desheredado.

Al parecer al interior de estas familias existe una gran cohesión, o un sentido de propósito casi dinástico, a los miembros de la familia se les exige mucho, y la disciplina puede ser dura. Las personas ajenas a la familia no son bien recibidas.

Los niños que crecen en este tipo de ambiente tienen poca o baja autoestima; al faltarles seguridad en sí mismos, tienden al derrotismo, les resulta difícil empezar o completar con éxito tareas o proyectos.

4. FAMILIA PERMISIVA.

En estas familias, los padres pueden ejercer muy poco control. Las reglas son tan flexibles que, en el mejor de los casos, son confusas y, en el peor, inexistentes. Apenas se impone disciplina porque uno o los dos padres prefieren ser "amigos" de sus hijos.

Hay poco orden o rutina, y se hacen pocos intentos por definir las expectativas o responsabilidades.

Como resultado de ello, los niños pueden ser indisciplinados, perturbadores y tener poco autocontrol, un hecho que pocas veces escapa a la atención de sus maestros. Estos niños pueden terminar por sentirse desprotegidos e inseguros y, por tanto, son demasiados dependientes de la atención de los demás. Como adultos, suelen ser autocondescendientes, incapaces de formular objetivos claros para sí mismos, y niveles muy bajos de tolerancia a la frustración para enfrentar decepciones.

TALLER N° 8

Tema: La familia.

Objetivo: Identificar los rasgos principales de las familias.

Fase individual

Describa a una de las familias de un niño con necesidades educativas. Clasifíquela según los tipos de familia. Exponga sus principales características y comente qué tipo de familia se da con mayor frecuencia.

Fase conjunta

- Presentación de la familia.
- Clasificación de la familia según los apuntes.
- Conclusiones y generalizaciones teóricas consensuadas.

¡Continuemos nuestro estudio!

5. FAMILIA Y ESCUELA.

La sociedad humana busca perpetuarse, para ello delega en las familias y en la escuela la misión más importante de generar reproductores y productores de conocimientos y de política que se implementan en cada sector de la comunidad.

La escuela es una institución que convoca a las familias, establece las reglas del juego las que son aceptadas por aquellas y sobre todo en lo que respecta a la escala de calificaciones de sus hijos. Se establece así una relación de subordinación- subordinado.

Los docentes representan "el saber" académico, sosteniendo como tal por ella y por los mismos padres, que sobrevaloran ese saber sobre el saber cotidiano, que pueden aportar ellos mismos a sus hijos.

Tanto la escuela como la familia, tiene un objeto de preocupación en común: el educando, al cual hay que proteger, vigilar y enseñar, ya que es un sujeto de menor responsabilidad.

Establecida esta relación familia- escuela, es difícil que el educando pueda producir alternativas diferentes, ya que está sujeto al poder hegemónico de estas dos instancias (su familia y la escuela).

La familia actual está afectada por los cambios que trae la posmodernidad. También se debe hablar de un proceso de transformación, debido a la urbanización fenómeno, que cada día crece aún más. Este proceso de urbanización trae diversas consecuencias que afectan a la esencia de la familia misma, ubicándola en situación de crisis, se puede especificar los siguientes efectos:

- Problemas laborales en la mujer.
- Aparición de nuevas formas familiares: polimorfismo familiar.
 - Cambios en los roles familiares.
 - Cambios de estructuras económicas, sociales, culturales y políticas.

La relación familia-escuela, en los establecimientos escolares de nuestro país se puede caracterizar como una relación formal, en donde prevalece la idea de roles diferenciados (Morales, F. 1998). Diversas instituciones ligadas a la educación como centros de investigación, universidades, Ministerio de Educación, opinan que es necesario crear un vínculo de

colaboración afectiva entre familia y escuela.

El Ministerio de Educación dictó una ley y decretos posteriores que regulan las organizaciones de padres. De esta forma se norman las “escuelas para padres”, para así apoyar el rol del docente. Las escuelas para padres fueron concebidas para crear un espacio de reflexión y discusión sobre temas relevantes en la educación de los alumnos, con carácter más comprensivo que las reuniones de apoderados.

Sin embargo, los resultados de estudios dan a conocer a la familia en un rol secundario, dando énfasis a su rol de apoyo en las actividades académicas de niños con dificultades especiales en las escuelas básicas. No se hace participación de las familias en educación media.

La realidad es que a la familia se le han ido quitando contenidos e incluso, en muchas ocasiones, se ha decidido y se sigue decidiendo por ellos y la escuela tiene cada vez más funciones y contenidos. De hecho desde el siglo xx, se ha visto una expansión del currículo escolar en áreas como la educación sexual, la educación de los valores, actualmente a través de los objetivos transversales. Áreas que pertenecen también a las familias y que presumiblemente han sido de su potestad. La razón que se argumenta para excluir a la familia de esta responsabilidad es que no está preparada para enseñar estos contenidos, por la falta de conocimiento, interés, capacidad y tiempo para dedicarse a ello. Por tanto es la escuela quien asume su enseñanza.

Cuando surgen problemas en la escuela porque fracasan en la enseñanza de la parte formativa, existe entonces, una tendencia a devolver este contenido a las familias, exponiendo que ella es la institución que tiene mayor responsabilidad sobre la educación de sus hijos e hijas.

El problema estriba en que los límites de la relación entre escuela y familia no están delimitados. Ni la familia ni la escuela saben dónde está la frontera en esta relación. Para superar esta dicotomía, es necesario que las familias y las escuelas se conozcan, aprendan a marcar los límites y a trabajar en conjunto a favor de los niños, desde una perspectiva de colaboración.

En 1987, Anne Henderson, realizó una compilación de estudios realizados en Estados Unidos, en donde se demostraba que cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en el colegio y acuden a mejores colegios, por lo tanto como consecuencia de la mayor participación de los padres, son niños con mejores notas, mejor rendimiento académico a largo plazo, mejores actitudes y conductas en el colegio y por tanto resultan colegios más exitosos.

Desde la perspectiva de los profesores, una mayor participación de los padres contribuye a tener alumnos más exitosos, se da un clima escolar más positivo, los alumnos desarrollan mejores habilidades básicas, retienen mejor los aprendizajes después de vacaciones de verano. Por lo tanto, los docentes concluyen que en el largo plazo, involucrar a las familias les hace su tarea más fácil.

Familia y escuela son dos sistemas que interactúan inevitablemente: lo que sucede en la escuela tienen repercusiones en la familia y viceversa. Cada uno de sus integrantes tiene metas únicas y diferentes, pero también tienen metas comunes de las cuales, la principal como ya se ha dicho es el desarrollo de los niños.

La familia asume fundamentalmente dos tipos de funciones:

- Asegurar la supervivencia de sus miembros.
- Forjar sus cualidades humanas.

En ningún caso debe contentarse con satisfacer las necesidades biológicas, ya que esto no basta para el completo desarrollo del individuo, que tiene necesidad de aportaciones intelectuales y afectivas.

La verdadera fuente de enriquecimiento en este aspecto se encuentra en la solidaridad que reina entre los miembros de la familia, solidaridad expresada ante todo en la unión madre- hijo y reflejada luego en las relaciones individuo - familia y familia- comunidad. Concretamente, los deberes sociales que debe asumir la familia moderna son los siguientes:

- Proveer subsistencia y cubrir todas las necesidades materiales que contribuyen a la supervivencia de sus miembros y protegerlos contra los peligros exteriores, tarea evidentemente más fácil de cumplir en un clima de unión social y cooperación.
- Permitir la solidaridad social, que está en los orígenes de los vínculos afectivos en las relaciones familiares.
- Desarrollar la identidad personal ligada a la identidad familiar, este lazo asegura la integridad psíquica y la energía que facilitarán el afrontamiento de nuevas experiencias.
- Preparar a los hijos para funciones sexuales, abriendo así el camino a la madurez y la satisfacción sexual.

- Enseñar a cada uno el modo de integrarse en la sociedad y aceptar las responsabilidades correspondientes.
- Educar y estimular la iniciativa individual y el espíritu creativo.
- Resulta evidente que la estructura familiar determina los diversos comportamientos que exigen los papeles de cada uno, el de esposo, la mujer, el padre, la madre, el hijo o el hermano. Estos papeles sólo adquieren significado propio en una estructura familiar específica. De este modo, la familia moldea la personalidad de los individuos con arreglo a la misión que tienen que cumplir en su seno, y cada miembro trata de conciliar su condicionamiento inicial con las exigencias del papel que se le imparte.

Hoy en día se privilegia la atención sobre la relación dialógica de los educadores y educandos. Recobra mayor importancia la relación interactiva, la comunicación, el diálogo, la intersubjetividad, el encuentro educador- educando.

El intercambio en la relación debe ser vigorizante; llevar al crecimiento, y la auto-realización del sujeto en el proceso. La relación educador- educando es una relación que debe dar respuesta a las necesidades básicas del ser humano: seguridad, afecto, reconocimiento, posibilidad de crecimiento y realización pero sobre todo debe dar orientación y sentido de la vida que son las razones específicas del encuentro educativo.

Este encuentro requiere de la aceptación mutua (educador-educando-familia) solo así se puede lograr la posibilidad de cooperación y dirección que conjuguen los esfuerzos de unos y otros en busca de altas finalidades educativas y permita superar las frecuentes situaciones de dos bandos en pugna, ya que en todo encuentro humano siempre existe el conflicto, está en los actores dar de sí lo mejor para superar las instancias conflictivas que se presentaren.

Es importante que las familias y la institución, juntos sepan hallar la solución a las dificultades que se le presentan al educando. La relación familia y rendimiento escolar, ha sido enfocada desde una perspectiva sociológica y/o política. Tedesco considera que existen factores endógenos y exógenos que influyen en la relación familia- educando -institución.

Los factores exógenos, como la participación de los padres en el desempeño escolar de sus hijos, de tipos culturales, etc.

Factores endógenos, se refieren a las acciones de la institución en sí en referencia a las pautas de trabajo pedagógico de la escuela, las pautas de socialización de la familia y el

contexto que rodea al educando.

Tiende a afirmarse que los niños que fracasan pertenecen a familias con bajas expectativas, que actúan pasivamente frente al desempeño escolar de los hijos y no mantienen vínculos con la escuela.

El medio ambiente debe reunir ciertas características para que resulte favorable el desarrollo intelectual y debe resistir todo tipo de perturbaciones, esto es la asimilación del sujeto y ofrecer condiciones necesarias para re- equilibrar.

Se puede considerar a la familia como un centro de intercambios, siendo el afecto y los bienes materiales los objetos del trueque que allí opera. Estos intercambios son permanentes en el interior de la esfera familiar, naturalmente por lo general son el padre y la madre quienes dan. Los padres establecen todo el proceso de satisfacción de las necesidades y los deseos de los individuos que forman la familia. Si las condiciones son favorables, el proceso se desarrollará sin tropiezos y la vida familiar transcurrirá en un clima de amor y entrega mutua, si la atmósfera familiar sufre trastornos frecuentes, pueden llegar a nacer profundos sentimientos de frustración que van acompañados de resentimientos y hostilidad.

Es importante destacar que cada familia transmite en su organización interna, pautas y prácticas relacionadas a la crianza de sus hijos, las que están estrechamente ligadas a la herencia de cada uno de los cónyuges, las que se conforman a través del caudal cultural y que sirven de marco referencial a cada grupo familiar.

Los padres no construyen al azar sus pautas y prácticas de crianza, sino que éstas reflejan un modo especial de entender al niño y sus necesidades, hecho que está atravesado por distintos factores, entre ellos su propia historia y el momento especial en que ese niño llega al seno familiar.

Las pautas de crianza, reflejan creencias, valores, mitos y conocimientos de un grupo o sociedad con relación a la vida y el cuidado de los niños. Corresponden a un deber ser o ideal sociocultural, y es lo que la gente piensa que debe hacerse.

Las prácticas de crianza son lo que las personas realmente hacen. En la vida cotidiana la gente adapta sus creencias tanto a las condiciones de vida como a sus características personales y no necesariamente lo que hace es congruente o consistente con las pautas que sostienen.

La familia es un sistema creado por el hombre como mecanismo de subsistencia y de legado de saberes, los que van modificándose con el correr del tiempo, influenciados por la sociedad a la cual uno pertenece y por los condicionantes culturales propios. Es también un espacio que permite aprendizajes y la socialización del sujeto, en este proceso el individuo va moldeando su personalidad y puede ejercitar la asunción de diferentes roles.

5.1 UNA ESCUELA CENTRADA EN LA FAMILIA.

Es importante conocer lo que significa la escuela para la familia. La búsqueda de escuela, es un acontecimiento vital familiar que provoca estrés (Sánchez y Torres, 1997). De esta decisión van a depender los siguientes 10 años de su hija(o), (desde prebásica hasta el egreso de enseñanza básica). Por ello cuando una familia encuentra una escuela, se sienten aliviados, incluso seguros: ya no deberá preocuparse hasta que su hijo llegue a enseñanza media.

Lo anterior no significa que la familia se desentienda de la educación de sus hijos, sino que para la familia la escuela significa un servicio de respiro: es decir tiene unas horas diarias durante diez meses al año que no está implicada directamente, físicamente, con este miembro de la familia. Son horas que puede dedicar a otras funciones familiares: económicas, es decir trabajar, realizar tareas domésticas, estudiar o simplemente dedicarse al ocio.

Esta seguridad que la escuela proporciona a la familia provoca, además, que ésta la perciba como la institución que le garantiza durante varios años que si surgen problemas en su hijo o hija, se encargará de paliar estas dificultades. Sin embargo desde la escuela, esto es parcialmente asumido puesto que, en general, esta institución continúa centrándose en el alumno y no en la familia.

5.2 BASES PARA LA COLABORACIÓN FAMILIA - ESCUELA.

Anteriormente decíamos que una forma de acercar a las familias a la escuela es trabajar en forma colaborativa, es una necesidad que debe cubrirse y que en este momento es fuente de conflicto entre las relaciones familia - escuela.

Pero esta falta de colaboración no se da por la falta de formación de los profesionales en el ámbito familiar. Los profesionales no se sienten preparados para enfrentarse con el complejo proceso de interacción familiar. Cada docente tiene una buena preparación en su competencia, en su ámbito especializado, pero éste no abarca, generalmente contenidos en

profundidad sobre el ámbito familiar. Como resultado de ello, los profesionales no saben cómo debe ser su relación con la familia, cómo implicarla en los planes y programas y cómo afrontar los problemas que surgen. Con este desconocimiento el profesor sin darse cuenta establece una coalición con los progenitores (Sorrentino, 1990).

Por lo tanto, los profesores, ante todo, deberían conocer y comprender a la familia que tiene hijos con dificultades de aprendizaje y así destruir la creencia popular que una familia con hijos con dificultades es una familia limitada. Esta aproximación equivocada de las familias ha perpetuado la concepción de que la tarea de los profesores diferenciales o psicopedagogos es diagnosticar, implementar un tratamiento, reeducar, etc. más que entender y dar apoyo a la familia para buscar una colaboración escuela - familia.

Las familias de niños con dificultades de aprendizaje o deficiencia son mucho más similares que diferentes a las otras familias, aunque tienen unas necesidades distintas que en muchas ocasiones son mal entendidas.

Además de adquirir un conocimiento sobre la dinámica familiar, los profesores o psicopedagogos deben tener conocimientos en las habilidades para interactuar con las familias, especialmente en las entrevistas o anamnesis, y para poder afrontar las necesidades emocionales y psicológicas que, en muchas ocasiones urgen en estos encuentros entre la familia y el psicopedagogo. (ver capítulo I, sobre las entrevistas).

Es necesario que tanto docente como otros profesionales ligados a la educación consideren las metas, aspiraciones y expectativas que tiene la familia, introduciéndola a los planes y programas, es decir, "los padres como recursos del currículum" (Brennan, 1988). La incorporación de estas aspiraciones, metas de la familia en el currículum es un tema controvertido y en el que algunos docentes no están de acuerdo, aduciendo que las expectativas de las familias suelen ser irreales.

Avancemos, ahora conozcamos qué pensamos, qué creemos frente a las diferencias de percepciones y expectativas.

6. PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS.

Este es uno de los aspectos que pueden ayudar a comprender y a entender las dificultades en la relación familia - escuela, ya que la percepción de la familia y los docentes es diferente.

Muchas familias de niños con necesidades educativas con y sin discapacidad presentan dificultades para establecer una percepción realista de sus hijos, ya que están muy ligadas a las expectativas familiares. Esta situación se complica por la interacción que se produce en la escuela con los docentes y otros profesionales

6.1 PERCEPCIONES DE LA FAMILIA.

Todos los padres y madres se forman expectativas sobre el futuro de sus hijos, durante el embarazo. Si su hijo nace con necesidades especiales, los padres deben reconciliar sus nociones preconcebidas y sus sueños con la realidad (Sánchez y Torres, 1997).

Cuando los niños son diagnosticados a temprana edad de algún trastorno, deben ajustarse a las características propias que sus hijos y formarse una percepción con sus necesidades. Cuando mayor es la disparidad entre las características de los niños con sus expectativas, probablemente la percepción de los padres será más negativa hacia sus hijos.

Las características de los padres también tienen un impacto en la percepción de los niños con necesidades educativas, principalmente la autoestima y los objetivos que se habían forjado como pareja. Generalmente, experimentan una baja autoestima como resultado de tener un hijo diferente. Si los padres se sienten inseguros, con una baja autoestima probablemente creerán que sus hijos tendrán muchas dificultades y les darán o animarán menos al darle escaso apoyo para que desarrolle sus habilidades. Suelen tener como perspectiva sobre el futuro de este hijo, una visión bastante pesimista.

El proceso de adaptación de los padres es dinámico, y por tanto las percepciones cambiarán de acuerdo con la evolución de este proceso.

Lo comentado anteriormente ocurre cuando el diagnóstico de la dificultad se ha hecho al nacer o justo después. Las familias de niños cuyo diagnóstico se conoce meses o años después, se enfrentan a un problema distinto. Empiezan adaptarse a un hijo normal y cuando

empiezan a sospechar que su hijo tiene dificultades, pasan por períodos fluctuantes de percepción. Por ejemplo, un día ven a su hijo como normal y al día siguiente lo ven con sus necesidades. Cuando se realiza un diagnóstico definitivo, la familia pasa por un momento doloroso al cambiar su percepción de niño normal que ya se habían formado. Pero los niños se benefician en el sentido que sus padres los han percibido como normales, desarrollando lazos más naturales y una relación menos estresante.

Es importante señalar que los períodos de adaptación de las familias son cíclicos y las percepciones pueden variar constantemente, respecto de los métodos de enseñanza o programas educativos.

Las percepciones también están influenciadas por el grado de conocimiento que tengan los padres; es decir, qué saben sobre el desarrollo normal de los niños, sobre su conducta en cada etapa.

6.2 PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y PROFESIONALES DE EDUCACIÓN.

Antes de entrevistar a una familia, los docentes o psicopedagogos, habrán desarrollado percepciones preconcebidas sobre las familias con niños con necesidades educativas. Según la literatura y las opiniones de diferentes profesionales ligados a las entrevistas, se dice que en el momento que los padres son entrevistados expresan diversos sentimientos negativos de depresión, estrés, hostilidad, ansiedad, etc. Como resultado de todo esto, los docentes desarrollan una percepción de las familias que en la mayoría de los casos no corresponde a la realidad.

Uno de los factores que influyen sobre los profesionales ligados a la atención de niños con necesidades educativas es el grado de dificultad o deficiencia. Existen profesionales que pueden tener reacciones más positivas de un niño con dificultades, debido de las influencias familiares o sociales; ya que hay dificultades, deficiencias, necesidades que son más fáciles de afrontar. Según Luca y Salerno, 1984 los profesionales experimentan más problemas con personas con grandes dificultades para la comunicación y cuando el trastorno o necesidad educativa es muy severa, excepto si fue una opción trabajar con ese tipo de alumnos.

El nivel de confusión y ambigüedad de algunos diagnósticos afectan también las percepciones. Es más difícil establecer expectativas realistas sobre una persona cuando se desconoce la etiología, los posibles factores intervinientes.

Otro de los factores es el nivel de logros de los niños con dificultades. Al estar frente a varios niños con necesidades educativas, es capaz de apreciar los cambios y pequeños logros. En tanto el psicopedagogo que espera un progreso lento de su alumno puede tener una percepción negativa, que parece que no avanza.

La percepción de los profesionales también puede verse afectada por la edad de las personas con necesidades educativas. Suele ser mucho más fácil trabajar con niños pequeños, se tiene una percepción más positiva de ellos, simplemente porque el futuro de ellos es incierto y existe una esperanza de desarrollar su potencial. A la vez, al trabajar desde un comienzo con las familias de estos niños es más gratificante porque, en las primeras etapas las familias tienen ganas de luchar por un futuro mejor y así colaboran mejor con la escuela.

En cambio, cuando se trabaja con niños mayores, los profesionales pueden tener más dificultad de mantener una visión optimista, ya que se han dado muchos aspectos de la dificultad o deficiencia.

Otros de los factores que influyen es la personalidad, el sexo, el aspecto físico y la conducta de los niños con necesidades educativas. El aspecto físico es el factor que tiene mayor influencia. La mayoría de las personas se sienten incómodas con un niño que ande sucio, mal vestido o mal alimentado. En estos casos, es inevitable hacer un comentario negativo hacia la familia. Sin embargo, los docentes y otros profesionales deben saber que pueden existir diferentes circunstancias que pueden llevar a las familias a esta situación. En cambio, la presencia de un niño que siempre está bien vestido, bien peinado provoca una actitud positiva y hace que cualquier profesional desarrolle altas expectativas e incluso irreales sobre la familia y su posible colaboración.

La apariencia física de la familia también afecta la percepción de los profesionales. Si no conoce a la familia, puede formarse una percepción de ella basada en la conducta del niño. Por ejemplo, si no ve cambios en la conducta puede creer que en su casa no se ocupan de él, que no lo estimulan, cuando en realidad puede que por el contrario, la familia esté dedicando mucho tiempo.

Las percepciones de los docentes o psicopedagogos también se ve influenciada por las opiniones de otros profesionales, puesto que leen los informes anteriores o comentan las incidencias. También describen al alumno con necesidades educativas desde una perspectiva más positiva o más negativa. Entonces, es difícil la percepción preconcebida que el profesional se torna frente al educando. Esto se da más frecuentemente en aquellos profesionales que se sienten inseguros sobre las expectativas que desarrollan y confían en las opiniones y conse-

jos de otros profesionales.

Finalmente, es necesario mencionar que la cultura, las creencias, los valores del educador puede afectar su percepción si estas no son compartidas con las de la familia.

6.3 DIFERENCIAS ENTRE PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA.

Puede darse que los docentes o psicopedagogos se forjen expectativas más altas o más bajas que las familias. Cuando estas expectativas son más altas, se tiende a juzgar a las familias, diciendo que no hace todo lo suficiente para ayudar a este niño. Pero por el contrario la familia tiene muy bajas expectativas con el menor, de ahí las diferencias. Si la familia no percibe de qué es capaz su hijo, no reforzará en casa lo aprendido.

En cambio, cuando las expectativas de los docentes es más baja que la de la familia, puede apreciar en la escuela la manifestación de conducta que él no ha trabajado con el alumno. Puede ser que la familia esté enseñando contenidos o conductas que el docente aún no ha visto, porque no cree que sea capaz o simplemente los padres se han adelantado a hacerlo. Si esto llega a ocurrir, la familia y los profesionales se miran con desconfianza. Los docentes creen que los padres no son realistas, que no ve las reales necesidades y capacidades de su hijo. Por otra parte, la familia cree que el profesional no está trabajando adecuadamente con el niño. Es necesario que la familia y los profesionales trabajen con metas comunes y aceptables para ambos y a sí llegar a una relación de colaboración y no de experto. (Sánchez y Torres, 1997).

En relación al comportamiento, un niño con necesidades educativas actúa de diferente forma en cada contexto (en la casa y en la escuela). Un comportamiento puede darse en un ambiente y no en otro. Tanto los profesionales como la familia desarrollarán percepciones distintas pero ninguna es mejor que la otra, o una es verdadera, simplemente es la percepción que cada contexto tiene.

También otra respuesta a estas diferencias está en el profesional que cree que no es capaz de atender a este tipo de alumnado, que no lo entiende o siente que no es capaz de poder colaborar y relacionarse con estas familias. Otra reacción de los docentes es poner excusas, como: “no he trabajado lo suficiente con este alumno, no soy lo suficientemente experto, no sé todo lo necesario para mi trabajo, me falta práctica”. Todas estas respuestas provienen de un sentimiento de incompetencia y de no estar lo suficientemente formado, en

algunos casos puede ser cierto, pero cuando aceptan la responsabilidad sobre este hecho está asumiendo una visión limitada y simplista de una situación muy compleja.

Otra diferencia entre la familia y los profesionales radica en que los docentes creen que las percepciones de las familias están equivocadas, son incorrectas o son demasiado altas o bajas y señalan: “La familia podría hacer más por su hijo, pero no esperan nada de él” o si le dieran más libertad podría avanzar más, si no le sobreprotegiesen tanto”. Los profesionales etiquetan a las familias y los ven como una amenaza. Por ejemplo, si la familia busca una segunda opinión, la familia está negando el problema. Si la familia rechaza las sugerencias de colaboración educativa o cuestiona algún tipo de metodología, la familia es resistente. Cuando la familia insiste en algo no funciona bien pero el comportamiento del alumno en la escuela no muestra ningún problema, la familia es ansiosa.

Aunque las percepciones de la familia sean realistas, el profesional cree que es la persona más cualificada, por su formación y experiencia, para establecer una visión realista y objetiva de las expectativas del alumno. En conclusión, como su percepción es la correcta debe compartirla con la familia, la que se puede sentir abrumada por la información.

TALLER N° 9

Tema: Percepciones y expectativas de los docentes y familia en la escuela

Objetivos: Lograr que los docentes conozcan sus percepciones, expectativas e identifiquen las diferencias con las familias.

Orientaciones metodológicas:

- Seleccionar una familia y a un alumno con necesidades educativas y frente a ella enumerar sus percepciones y expectativas.
- Comente sus creencias y miedos frente a los niños que atiende.
- Comente que ha influido en sus expectativas (bajas o altas) de un alumno.

¡Sigamos avanzando!

7. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA.

Según diversos estudios, concluyen en que la forma de involucrar a los padres parece no ser tan importante como el que sea una actividad bien planificada, comprensiva y extendida en el tiempo.

Los padres deben ser involucrados directamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Las reuniones de apoderados, rifas, comunicaciones esporádicas no asegura resultados reales en los niños.

Uno de los factores más importantes en el desarrollo de una relación colaborativa entre padres y profesores es la comunicación que ellos mantengan, de esta forma los docentes que en conocer las necesidades o apoyos que las familias requieren. Por otro lado, los padres toman conciencia de lo que ocurre en la escuela y cómo pueden ayudar a sus hijos.

Desgraciadamente se sabe que los padres se quejan de que los profesores manejan el flujo de información, limitando así la comunicación y las actividades. Además tiende a empeorar la comunicación el hecho que a los padres sólo se les informe de asuntos negativos de sus hijos, malos comportamientos o problemas de notas.

Para hacer una comunicación grata entre escuela y padres, es necesario que ambos adopten una actitud de colaboración, tanto en las dificultades como en las celebraciones.

7.1 SUGERENCIAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN.

- Brindar la posibilidad que los padres visiten la escuela en cualquier momento.
- Implementar una libreta de comunicaciones que permita a ambas partes, informar situaciones relevantes que ocurren tanto en casa como en la escuela.
- Dar espacios de información, en donde la escuela esté abierta por lo menos un día al mes a los padres - apoderados y comunidad para aclarar dudas, contar lo que se está haciendo en ella.
- Disponer de horarios flexibles de atención de apoderados y así tener un diálogo más flexible y más frecuente para aquellos que trabajan y tienen mayor dificultad para acudir

a la escuela.

La participación de la familia aumenta cuando la escuela se acerca a los padres, por lo tanto la escuela está llamada a producir un cambio.

Puede darse como una gran iniciativa el formar un aula familiar, es decir habilitar una sala para recibir a apoderados, comunidad en forma permanente. Esta aula, puede convertirse en un puente entre la escuela y la familia y familia y comunidad, donde padres y profesores interactúen aprendiendo unos de otros. Es importante que esto se considere dentro del proyecto educativo y no sea una actividad aislada.

Para que estas aulas sean realmente efectivas se sugiere:

- Que los padres sientan ese lugar como propio.
- Estar provisto de información y recursos útiles para los padres.
- Realizar talleres o clases para ellos.
- Tener una red de apoderados de apoyo que visiten en casa a aquellos que no acuden a la escuela al aula familiar.
- Incorporar a otros especialistas que dicten charlas con temas de interés adecuado y necesario para los padres.
- Desarrollar actividades que atraigan a los padres a la escuela.
- Realizar actividades que involucren a los padres en el aprendizaje en casa.
- Brindar pautas para abordar el aprendizaje, técnicas de estudio en casa.
- Desarrollar técnicas que desarrollen en los padres habilidades de tutoría y apoyo en casa con sus hijos.

En relación al apoyo de los padres en el estudio y aprendizaje en casa, se dan diversas opiniones sobre cómo implementarlo. Pero muchos coinciden en que si se ocupan períodos breves de tiempo en actividades de aprendizaje, resulta beneficioso para los alumnos si es bien planificado.

Para fomentar el apoyo en el aprendizaje en casa, se sugiere:

- Fomentar la discusión de temas entre padres e hijos.
- Realizar “compromisos” entre padres y profesores , concordando el rol que tienen los padres en casa, en relación al apoyo que deben brindar a sus hijos.
- Realizar horarios estructurados para las actividades cotidianas y el estudio.
- Especificar actividades informales que favorecerán el estudio y el aprendizaje.

TALLER N° 10

Tema: Utilización de estrategias en el aula.

Objetivos: Diseñar un plan de intervención y atención para padres.

Orientaciones metodológicas:

- Identificar las necesidades y fortalezas de las familias de sus alumnos.
- Escoja estrategias de intervención en beneficio de sus padres y apoderados.
- Compare atención de las familias antes y después de aplicar el listado de estrategias mencionadas.
- Agregar o modificar estrategias para la aplicación de su plan de intervención.
- Comentar resultados de la aplicación de su plan de intervención con padres.

AUTOEVALUACIÓN

I. Responda según lo estudiado:

1. ¿Qué comprende por familia?

.....

.....

.....

2. ¿Qué tipo de familias se dan en el texto? Mencione cinco.

.....

.....

.....

3. Mencione la forma de participación y colaboración que tienen en general, las familias en su escuela.

.....

.....

.....

4. Señale las estrategias más novedosas e interesantes, en función de su trabajo con padres.

.....

.....

.....

II. Según la descripción y características señaladas de la relación familia - escuela. Señale a cuál corresponde cada una de las afirmaciones, si a una sociedad moderna o posmoderna:

M= Moderna
P= Posmoderna

1. ____ Usan habitualmente uniformes para ir a la escuela.
2. ____ Utilizan computadores, los alumnos se manejan a nivel de usuario y herramientas como internet.
3. ____ Las familias tienen los roles claros y diferenciados.
4. ____ Reina la apatía, el individualismo y la indiferencia.
5. ____ La autonomía se discute, se conversa.
6. ____ No hay límites claros y establecidos.
7. ____ Hay estabilidad económica.
8. ____ La función educativa está en manos del estado.
9. ____ Es un sistema educativo burocrático con una formación inadecuada.

SÍNTESIS UNIDAD V

Familia y escuela

Se entiende por familia la institución base de la sociedad, que es mutable en el tiempo.

Tipos de familia

- **Nuclear:** Viven dos generaciones de padres e hijos, con roles estructurados entre el hombre y la mujer.
- **Conyugal:** Los unen lazos de sangre y descendencia. Aspecto cultural muy importante.
- **Extensa:** Tres generaciones que viven juntos o cerca.
- **Monoparental:** Un solo padre o madre que por diversos motivos vive solo. Cargan con fuertes presiones.
- **Rehecha:** Una mujer/hombre con hijos forma un nuevo hogar con otra pareja.

Funcionales

Los miembros se comunican bien, saben sobrellevar conflictos.

Disfuncionales

Son personas autolimitadas con problemas de comunicación. No pueden crear ambientes seguros y estables.

Familia permisiva

Padres ejercen poco control. Reglas flexibles, confusas o inexistentes. Indisciplinados.

Familia democrática

Creen la igualdad y libertad de expresión. Se evidencia afecto y respeto.

Familia autocrática

Autoridad presente en una sola persona. Son Patriarcales. Se les exige mucho a los miembros. Niños con baja autoestima.

Familia y escuela

Reproductores y productores de conocimientos.
Subordinado Subordina
Diferencias: Expectativas, metas, percepciones.

Estrategias

GLOSARIO DE TÉRMINOS

- Adaptaciones Curriculares (AC)** : Corresponde a las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico, para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y alumnos para quienes se les aplica, debiendo atender la diversidad de alumnos en las escuelas, en las salas de clases y en su individualidad.
- Adaptaciones de acceso Al currículum** : Son las adecuaciones referidas a las modificaciones de elementos personales, materiales y organizativas, arquitectónicas, mobiliario especial e iluminación.
- Adaptaciones curriculares a los elementos básicos del currículum** : Son todas las modificaciones que se realizan en cualquiera de los elementos básicos tales como: objetivos, contenidos, temporalización, evaluación.
- Agresividad** : Es un estado emocional que consiste en sentimientos de odio y deseos de dañar a otra persona, animal u objeto. “intención” de hacer daño.
- Atención a la Diversidad** : Es la necesidad de atender a todos los alumnos de acuerdo con sus características personales y sus limitaciones.
- Bullying escolar** : Es una forma de maltrato, es una conducta física y/o Psicológica que se realiza en forma deliberada por parte de uno o varios alumnos contra uno o varios de sus compañeros.
- Competencias** : Son las capacidades que presenta un alumno, sus conocimientos y fortalezas, frente a un contenido.
- Conductismo** : Es un modelo que tiene por finalidad transmitir el contenido, enfatizando en la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

- Constructivismo** : Es una perspectiva pedagógica cognitiva, que establece que la meta educativa es que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares.
- Déficit Atencional** : Es un trastorno que se caracteriza por una dificultad o incapacidad de mantener la atención voluntaria frente a determinadas actividades tanto en el ámbito académico, como cotidiano. Las relaciones sociales se ven afectadas puesto que para estas personas es muy difícil seguir reglas o normas rígidas de comportamiento.
- Déficit Atencional con Hiperactividad (D.A.H)** : La hiperactividad es concebida como un trastorno evidente, observable y se entiende como un estado de movilidad semi constante que se manifiesta en casi todas las actividades.
- Déficit Atencional sin Hiperactividad** : Son los menores diagnosticados con DA que no presentan hiperactividad; son pasivos, lo que puede confundirse con timidez e inadaptación.
- Discalculias** : Es la dificultad específica para calcular o resolver operaciones aritméticas.
- Disgrafía** : Se refiere a los trastornos en la organización psicomotora que controla la mano y el brazo.
- Dislalia** : Se denomina dislalia de evolución a la incorrecta pronunciación de fonemas.
- Dislexia** : Son los errores cometidos al leer, ya sean de omisiones, sustituciones, inversiones de fonemas y sílabas.
- Dislexia de comprensión** : Es la falta de comprensión del significado de lo que leen.

Dislexia específica	: Es un desorden en la receptividad y comprensión de la comunicación escrita.
Disortografía	: Es la dificultad para escribir correctamente el idioma, con relación a normas y reglas convencionales, acorde al nivel escolar alcanzado.
Disortografía Disléxica	: Es transferir a la escritura los mismos errores cometidos en la lectura: inversiones, omisiones, rotaciones, etc.
Facilitador	: El profesor que ayuda al alumno a alcanzar un aprendizaje significativo, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, brindando oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada.
Familia	: Es la base de la sociedad, la cuál está conformada por diversos miembros los cuales tienen un rol determinado.
Fonema	: Es el sonido de un grafema o letra.
Grafema	: Es la representación gráfica de un fonema o sonido.
Hiperactividad motriz	: Excesivo movimiento corporal; hay acciones permanentes e incontroladas
Modernidad	: Etapa de la sociedad, en la cuál los roles se aprecian estructurados, existe una estabilidad económica. Las escuelas tienen normas claras y rígidas.
Mutismo selectivo	: Es una grave inhibición del habla en una, varias o muchas situaciones sociales, incluyendo la escuela, a pesar de tener capacidad para hablar y comprender el lenguaje, ya que los centros de lenguaje y sus órganos de expresión se encuentran indemnes.

- Necesidades Educativas
Especiales (N.E.E.) : Se refiere a que todos los niños y jóvenes tienen requerimientos que derivan de sus dificultades de aprendizaje.
- Necesidades Educativas
Individuales : Los niños presentan estas necesidades, y no son capaces de superar sus limitaciones en el grupo - curso; por lo tanto, precisan de una atención individualizada.
- Posmodernidad : Etapa de la sociedad, en la cuál reina la indiferencia. Se banaliza la innovación, la gente quiere vivir aquí y el ahora. Existe inestabilidad económica.
- Psicopedagogía : Rama de la psicología, que estudia detenidamente los comportamientos infantiles y se preocupa también de mejorar los métodos didácticos y pedagógicos, tanto de niños con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, docentes y familias.
- Trabajo colaborativo : Es una estrategia pedagógica que a través del diálogo permite el trabajo en equipo, una mutua mejora y optimización entre los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J. y Marcelli, D. (1982). Manual de psicología del niño, Barcelona: Toraymasson.
- Bandura, A, y Ribers, E. (1980). Modificación de conducta, México: Trillas.
- Bravo, L. (1990). Psicología del aprendizaje escolar, Santiago de Chile: Universitaria.
- Bravo, L. y Pinto, A. (1995). Pruebas psicopedagógicas de lenguaje y lectura, Talca: Universidad Católica del Maule.
- Brody, N. Y Ehrlichman, H. (2000). Psicología de la personalidad, Madrid: Prentice Hall.
- Buss, A. (1969). Psicología de la agresión, Buenos Aires: Troquel.
- Cherry, C. (1984). Como mantener tranquilos a los niños, Barcelona: CEAC.
- Devalle, A. y Vega, V. (1998). Una escuela en y para la diversidad, Buenos Aires: Aique. Dot,
- O. (1988). Agresividad y violencia en el niño y el adolescente, Barcelona: Grijalbo.
- Escanilla, A. y Llanos, E. (1995). La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula, Zaragoza: Edelvives.
- Fernández, M., Llopis, A. y De Riesgo, C. (1991). Niños con dificultades para las matemáticas, Madrid: Narcea.
- Flores, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición, Santafé de Bogotá: McGraw - Hill.
- García, J. y González Majón, D. (1998). Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular. Madrid: EOS
- García, N. (1997). Manual de dificultades de aprendizaje. Madrid: Narcea.
- Garrido, J. (1988). El profesor de EGB ante el alumno con dificultades, Madrid: VII Jornadas nacionales de educación especial.
- Gómez, M., Mir, V. y Serrats, M. (1997). Propuestas de intervención en el aula, Mdrid: Narcea.
- Gosállez, A. (1977). Orientación y tratamiento psicopedagógico, Madrid: Cíncel.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1995). Cómo prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid: Síntesis.
- Lahora, C. (1996). Actividades matemáticas. Madrid: Narcea.
- León, M. (2003). Necesidades educativas individuales frente al déficit atencional, comunicación y cálculo, Talc: IRIDEC.

- Luria, A. (1974). *El Cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Maris, S., Ravenna, A. y Guala, M. (1998). *La mediación en la escuela*, Rosario: Homosapiens.
- Maza, G. (1989). *Conceptos y numeración en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid: Alianza.
- Mora, A. (1987). *Psicología básica*. Madrid: Narcea.
- Morales, F. (1988). *Participación de padres en la escuela: componente para la formación de profesores*, Santiago de Chile: CIDE.
- Orjales, I. (1999). *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Oyarce, S. (2001). *Déficit atencional c/s hiperactividad.. Una perspectiva esperanzadora. Desafíos y propuestas básicas terapéuticas*. Santiago: Libart.
- Peñafiel, F., González González, D. y Amezcua, J. (1999). *La intervención en psicopedagogía*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Polaino - Lorente, A. y Avila de Encio, C. (1993). *¿Cómo vivir con un niño hiperactivo?* Madrid: AC.
- Sainz, G., Mateos, P.M, y González, J.A.(1988). *Desarrollo de la atención y trastorno por Déficit de Atención*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Salvador, A. (1996). *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, A. y Torres, J. (1997). *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: CEPE.
- Sánchez, A. y Torres, J. (1997). *Educación especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: CEPE.
- Stainback, S. Y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid: Narcea.
- Universidad Católica del Maule. (1999). *Actualización en Psicopedagogía: Dificultades, diagnóstico y tratamiento en educación especial*, Talca: UCM.
- Valdivieso, L. (1990): *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Universitaria.

**More
Books!** 



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en
www.morebooks.es

SIA OmniScriptum Publishing
Brīvības gatve 197
LV-103 9 Rīga, Latvija
Telefax: +371 68620455

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNI Scriptum



