



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA



**LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN
DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
EN LA USAER No. 28**

MEMORIA DE EXPERIENCIA LABORAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
VERONICA EDELIA ANDRADE HUERTA
Nº CUENTA: **8522588**

ASESOR
MTRO. BENJAMIN RODRIGUEZ CASTILLO

Toluca, México. Marzo del 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme vida y salud para seguir adelante y haberme brindado valiosas oportunidades en la vida.

A mis padres por haberme dado la mejor herencia... Mi carrera profesional... Por enseñarme el valor de la vida, la dedicación, la puntualidad, la responsabilidad y el trabajo.

A todos aquellos niños con los que he trabajado durante todos estos años que me han dado la gran oportunidad de descubrir mi carácter, compromiso, responsabilidad y paciencia a través de esa lucha continua, esfuerzo, perseverancia y actitud positiva ante los desafíos y obstáculos que se les presentan diariamente.

Al asesor y revisores por su tiempo, dedicación, disposición y paciencia. Por sus aportaciones, orientaciones y sugerencias porque sin ello no habría alcanzado esta meta.



8.5 Voto Aprobatorio
 Procedimiento de Evaluación Profesional
 Facultad de Ciencias de la Conducta
 Subdirección Académica
 Departamento de Evaluación Profesional

Versión: 1
 Fecha: 19/10/2016

VOTO APROBATORIO

Toda vez que el trabajo de evaluación profesional, ha cumplido con los requisitos normativos y metodológicos, para continuar con los trámites correspondientes que sustentan la evaluación profesional, de acuerdo con los siguientes datos:

Nombre del pasante	VERONICA EDELIA ANDRADE HUERTA				
Licenciatura	PSICOLOGIA	N° de cuenta	8522588	Generación	1985-1989
Opción	MEMORIA DE EXPERIENCIA LABORAL	Escuela de Procedencia	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA		
Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional	LA FUNCIÓN DEL PSICOLOGO EN LA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA USAER No. 28				

	NOMBRE	FIRMA DE VOTO APROBATORIO	FECHA
ASESOR	MTRO. BENJAMIN RODRIGUEZ CASTILLO		08/22/2016
COASESOR ASESOR EXTERNO <small>(Solo si aplica)</small>			

	NOMBRE	FIRMA Y FECHA DE RECEPCIÓN DE NOMBRAMIENTO	FIRMA Y FECHA DE ENTREGA DE OBSERVACIONES	FIRMA Y FECHA DEL VOTO APROBATORIO
REVISOR	MTRO. DAVID LOPEZ FLORES	 14-12-2016	 23-01-2017	 15-03-2017
REVISOR	MTRO. PEDRO TROCHE HERNANDEZ	 14/12/16	 23/01/2017	 15/03/2017

Derivado de lo anterior, se le **AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL** de acuerdo con las especificaciones del anexo 8.7 "Requisitos para la presentación del examen de evaluación profesional".

	NOMBRE	FIRMA	FECHA
ÁREA DE EVALUACIÓN PROFESIONAL	MTRA. EN PSIC. SUSANA ROSALES CANZO		15/Marzo/2017



CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

El que suscribe Verónica Edelia Andrade Huerta Autor(es) del trabajo escrito de evaluación profesional en la opción de Memoria de Experiencia Laboral con el título La función del psicólogo en la detección y evaluación de alumnos con discapacidad intelectual en la USAER No. 28, por medio de la presente con fundamento en lo dispuesto en los artículos 5, 18, 24, 25, 27, 30, 32 y 148 de la Ley Federal de Derechos de Autor, así como los artículos 35 y 36 fracción II de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México; manifiesto mi autoría y originalidad de la obra mencionada que se presentó en Facultad de Ciencias de la Conducta para ser evaluada con el fin de obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología.

Así mismo expreso mi conformidad de ceder los derechos de reproducción, difusión y circulación de esta obra, en forma NO EXCLUSIVA, a la Universidad Autónoma del Estado de México; se podrá realizar a nivel nacional e internacional, de manera parcial o total a través de cualquier medio de información que sea susceptible para ello, en una o varias ocasiones, así como en cualquier soporte documental, todo ello siempre y cuando sus fines sean académicos, humanísticos, tecnológicos, históricos, artísticos, sociales, científicos u otra manifestación de la cultura.

Entendiendo que dicha cesión no genera obligación alguna para la Universidad Autónoma del Estado de México y que podrá o no ejercer los derechos cedidos.

Por lo que el autor da su consentimiento para la publicación de su trabajo escrito de evaluación profesional.

Se firma presente en la ciudad de Toluca, Edo. de México a los 18 días del mes de abril de 2017.


VERONICA EDELIA ANDRADE HUERTA.
Nombre y firma de conformidad

INDICE

	PÁG.
RESUMEN	7
PRESENTACIÓN	8
INTRODUCCIÓN	9
MARCO REFERENCIAL	10
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN ESPECIAL	10
1.1 Visión Histórica.....	10
1.2 Fundamentos Filosóficos y Conceptuales de la Educación Especial.....	13
1.3 Marco Jurídico y Normativo.....	18
1.4 Servicios de Apoyo de la Educación Especial.....	20
1.4.1 USAER.....	21
1.5 El Rol del Psicólogo Educativo.....	27
CAPÍTULO 2. CAPACIDAD INTELECTUAL	33
2.1 Definición de Discapacidad.....	33
2.2 Etiología de la Discapacidad Intelectual.....	33
2.3 Clasificación de la Discapacidad.....	36
2.4 Teoría Sobre el Desarrollo Cognitivo del Niño con Discapacidad Intelectual.....	37
2.5 Evaluación de la Discapacidad.....	40
2.5.1 Modelos de Evaluación.....	40
2.5.1.1 Modelo Psicométrico.....	40
2.5.1.2 Evaluación de la conducta Adaptativa.....	41
2.5.1.3 Evaluación Basada en el Currículo.....	44
2.6 Intervención Educativa en la Discapacidad Intelectual.....	45
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	50
3.1 Ubicación de la Práctica Profesional.....	50
3.2 Lugar Donde se Realizó la Práctica Profesional.....	50

3.3 Descripción del Servicio que Brinda la Organización.....	50
3.4 Descripción del Puesto del Psicólogo.....	51
3.5 Plan o Programa de Acción de la Práctica Profesional.....	58
3.6 Descripción de la Problemática.....	58
3.7 Objetivo de la Memoria.....	60
3.8 Reporte de la Experiencia de Trabajo.....	60
3.9 Detección.....	60
3.10 Diagnóstico.....	63
3.11 Evaluación Psicopedagógica.....	67
3.12 Análisis de Resultados.....	67
CONCLUSIONES.....	71
BIBLIOGRAFÍA.....	73
ANEXOS.....	74

RESUMEN.

El trabajo llevado a cabo es una memoria de experiencia laboral, donde se muestra el trabajo desarrollado y de las acciones de la función del psicólogo en la detección y evaluación de los alumnos con discapacidad intelectual en la USAER No. 28.

El objetivo es describir las acciones que realiza el psicólogo en la etapa de diagnóstico con los alumnos atendidos en las diferentes escuelas específicamente con los que presentan discapacidad intelectual, ubicados en 9 escuelas primarias en los municipios de Temoaya y Oztolotepec.

En esta memoria de experiencia laboral se aborda desde la perspectiva de la práctica profesional de la psicología en la educación especial, ya que representa un desafío porque implica eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan el desarrollo de todas sus competencias y habilidades.

La memoria está conformada bajo los lineamientos institucionales y cuenta con una presentación, introducción, así como un capítulo de marco referencial donde se manejan conceptos educativos, marco legal, rol del psicólogo educativo y servicios de USAER.

De igual manera en la metodología se realiza una descripción de la ubicación de la práctica, descripción del puesto del psicólogo y el plan de acción con sus respectivos objetivos e instrumentos de aplicación para la realización en la detección y evolución de los alumnos.

PRESENTACIÓN

Entre los retos que plantea la reforma integral de la educación básica se encuentra el ofrecer una respuesta educativa de calidad ante la diversidad presente en el país, uno de los grupos más vulnerables es el que corresponde a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales representa un desafío, porque implica eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación y el proceso de aprendizaje, así como desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

En esta memoria de experiencia laboral se abordará desde la perspectiva de la práctica profesional de la psicología en la educación especial, específicamente en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 28 cuya sede se encuentra en la escuela primaria “José Ma. Morelos “, turno matutino, Molino Abajo, del Municipio de Temoaya, Estado de México perteneciente a la zona 01 de Educación Especial.

La presente memoria da cuenta de las acciones de detección y evaluación de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, así como el papel que juega la psicología en la evaluación. Se parte de una fundamentación teórica de la discapacidad intelectual así como de la historia de la Educación Especial en México, se describe cada una de las actividades que se realizan durante el proceso de evaluación y aplicación de instrumentos para tener un diagnóstico oportuno y poder dar una atención acorde a las necesidades de los alumnos.

INTRODUCCIÓN.

La atención a la diversidad en favor de la inclusión es una tarea de los educadores y de la sociedad, esta tarea contempla un sinfín de acciones para poder determinar los recursos y estrategias que requieren los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a discapacidad.

El presente trabajo pretende dar a conocer la importancia que tiene el psicólogo en la detección y evaluación de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, así como dar a conocer las acciones que se desarrollan desde la función dentro del servicio (USAER), de ello se da cuenta en el primer capítulo de este trabajo de memoria de experiencia laboral.

También se sustenta de manera teórica la visión de lo que es educación especial en México, marco legal, la función del psicólogo y el servicio que se brinda en las escuelas primarias, para tal efecto se estructura un capítulo sobre lo que es la discapacidad intelectual desde la definición hasta las características, apoyos y recursos específicos para la inclusión de los niños con discapacidad intelectual.

Por último se explica la metodología a partir de la cual se desarrolla la práctica profesional, donde también se incluye la descripción del puesto, las acciones a realizar así como las técnicas o instrumentos que el psicólogo utiliza cotidianamente para llevar acabo la detección y evaluación de los alumnos con discapacidad intelectual.

MARCO REFERENCIAL.

CAPÍTULO 1. EDUCACION ESPECIAL.

1.1 VISIÓN HISTÓRICA.

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

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

Los servicios complementarios: Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A, atendían a alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamientos escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de los ochenta y principios de los noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

Por su parte los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) comenzaron a operar en 1965, iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje. Se han dado diversas denominaciones a los CAPEP a través del tiempo, hasta 1985 adquieren la denominación que ha prevalecido hasta la actualidad.

A partir de 1993 como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3º. Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformo las concepciones acerca de su función, reestructuro los servicios existentes y promovió la integración educativa.

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

En este periodo, los servicios de educación especial se reorganizan del modo siguiente:

- a) Los servicios indispensables de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM).
- b) Los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Con el propósito de promover la integración de

los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.

- c) Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la integración Educativa (COIE) se transformaron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y maestros sobre el proceso de integración educativa.
- d) Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo a la integración educativa en los jardines de niños pasaron a ser Centro de Atención Múltiple (CAM).

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Este hecho impulso también la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

En 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca, España, proporciona una serie de planteamientos encaminados a afirmar el principio de la educación para todos y examinar la práctica docente para asegurar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, puedan tomar el lugar que le corresponda en la sociedad.

El primer paso fue la integración de los alumnos en educación regular en un nivel de inserción. Los docentes de educación regular solicitan asesoría para darles atención; ahora se perfila otra reorientación de los servicios de Educación Especial a partir de la reforma de educación básica, brindar asesoría al docente de escuela regular procurando la atención del alumno en el mismo grupo.

A partir de 1995 y hasta el 2001, las acciones impulsadas para promover la integración educativa en el país se realizaban desde tres instancias de la Secretaría de Educación Pública:

- a) la Oficina del C. Secretario de Educación Pública,
- b) la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

El programa tiene como objetivo: “ Garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial”. (SEP 2001)

El fortalecimiento de la educación especial requiere emprender de acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios; actualizar al personal que labora en ellos, y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbanas marginadas.

1.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

En la actualidad aún se enfrentan retos que impiden que algunos niños y jóvenes tengan acceso a la educación que requieren, como es el caso de la población que presenta necesidades educativas especiales principalmente aquellas con alguna discapacidad, que ha tenido menos posibilidades de acceder o permanecer en los servicios educativos.

Se entiende a la diversidad como un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como barreras que limita el aprendizaje de los alumnos. Cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano.

Por tanto, la educación especial es el proceso integral, flexible y dinámico que brinda orientaciones, actividades y atenciones que con su aplicación comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivos subsistemas y que se requiere para la superación de la discapacidad y están encaminadas a conseguir la integración social del individuo. Es por ello que dentro del subsistema de educación especial se encuentran los principios filosóficos que se fundamentan en la democratización, modernización e integración.

El funcionamiento de los servicios de educación especial en México se sustenta en los conceptos de educación especial, integración educativa, y necesidades de educación. Estos conceptos se han transformado a lo largo del tiempo, pero poseen 3 principios filosóficos, propuestos en el año 2000 por Cedillo y Colaboradores.

1. Respeto a las diferencias

Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez más heterogénea, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.

2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades.

Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un

derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela.

3. Escuela para todos.

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990) Así, el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela.

Este aspecto también se relaciona con la calidad y para lograr ambos propósitos — cobertura y calidad— es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad, lo cual ha permitido establecer las características que este tipo de escuela debe poseer, es decir:

La escuela para todos es:

- La que asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- La que se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades. Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- La que reduce los procesos burocráticos.
- La que favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- La que entiende de manera diferente la organización de la enseñanza y en donde el aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás.

Conceptos esenciales:

Educación Especial.

Servicio educativo destinado para los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, con mayor prioridad a los que presentan discapacidad o a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atiende a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. (SEIEM, 2011).

Integración educativa.

Proceso que plantea que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para tengan acceso a los propósitos generales de la educación. Se refiere a la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; implica un cambio en la escuela en su conjunto que beneficia al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general, ya que incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente, en el enriquecimiento de prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto. (SEIEM, 2011)

Educación Inclusiva.

Nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las

escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad. (SEIEM, 2011).

Barreras para el aprendizaje.

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno. (SEIEM, 2011).

Necesidades Educativas Especiales.

Son los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación.

Surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las barreras u obstáculos que se presentan o no en el entorno educativo en el que se desenvuelve.

Temporales y/o permanentes

Son los recursos específicos que requiere un alumno para asegurar su participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación. (SEIEM, 2011).

1.3 MARCO JURÍDICO Y NORMATIVO.

Existen diversos documentos legales y normativos que respaldan a la atención educativa de las personas que presentan necesidades educativas especiales tales como los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “ Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje “, realizada en Jomtiem Tailandia en 1990, y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos para la construcción de una educación que responda a la diversidad que tienen repercusión en la definición de políticas en México son las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (OAE, 1999) y el Convenio Internacional del Trabajo sobre Readaptación profesional y el Empleo de Personas Invalidas (num.159, oit,1983). Además de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, recientemente aprobada (ONU, 2006).

La SEP-SNTE 1997 llevo a cabo la conferencia Nacional “ Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales, equidad para la diversidad“, teniendo como propósito entablar un diálogo entre los diversos actores educativos, involucrados, unificar criterios en torno a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y conocer el estado de integración de las diferentes entidades.

La importancia de desarrollar todas las facultades del ser humano es el principal objetivo a legislar, lo cual se cristaliza en el artículo 3° de la Constitución, y es ahí donde se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación, generando para los estados y la federación, la responsabilidad de garantizar de que ningún ciudadano mexicano sea privado de recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias. (Artículo reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 9 de febrero del 2012).

En ese orden de ideas, en junio del 2003 quedo promulgada la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, entendiéndose por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras.

En el mismo tenor, también en junio pero del año 2005 se aprueba la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación, quedando de manifiesto el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Teniendo como objeto establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, etc. Dicha ley establece que en cuanto al servicio educativo “la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes”.

Por lo que la Ley General de Educación, en el Artículo 39, y en el Artículo 41, (Modificado el 22 de junio de 2009), reconoce a la educación especial como parte del sistema educativo nacional, indicando como sujetos de atención a los alumnos con discapacidad así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Además señala que esta atención deberá propiciar su integración a los planteles de educación regular, para quienes no logren esa integración, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Ambos procesos mediante la aplicación de técnicas, materiales y la elaboración de programas específicos. Incluye la orientación a padres y docentes.

Es por ello que la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), establece dentro de las normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, regularización y certificación para las escuelas de educación básica oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional,

los criterios para asegurar la atención educativa en los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Al mismo tiempo se establecen los mecanismos para vigilar y prevenir y en su caso eliminar todo tipo de discriminación, los cuales tienen su origen en el año 2003 en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la cual que tiene como objeto eliminar las formas de discriminación que se ejerzan sobre cualquier persona y promover la igualdad de oportunidades y de trato. En ella se señala la responsabilidad que tiene el estado para eliminar los obstáculos que impidan la participación de las personas en la vida del país. Esto incluye a las personas con discapacidad (SEIEM-DEE 2011-2012)

Otra de las leyes que han contribuido fundamentalmente en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad es la Ley General de las Personas con Discapacidad. Esta ley se encuentra en vigor a partir del año 2005, estableciendo las bases para una plena inclusión de las personas en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida.

En los últimos años, algunas entidades federativas, tomando en cuenta lo establecido en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, y en las leyes y programas educativos de cada entidad han elaborado programas estatales para el fortalecimiento de la integración educativa.

1.4 SERVICIOS DE APOYO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

Es un servicio de apoyo de la educación especial que tiene como misión impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular para atender a la diversidad; a través de un trabajo de orientación permanente hacia el personal directivo, docentes y padres de familia que garanticen una atención de calidad a la población y principalmente a aquellos alumnos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes

1.4.1 USAER.

De acuerdo a la guía técnica de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER, 2011) la establece como el servicio de apoyo debe fortalecer la respuesta educativa; ya que para propiciar una transformación en el proceso de enseñanza que atienda a la diversidad se requiere que los profesionales de los servicios de apoyo transformen su práctica, no solo en el hacer, sino en la constante actualización y en su formación, puesto que el atender a la diversidad educativa exige contar con un amplio repertorio de habilidades didácticas y un sustento sólido en el conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje escolar. De esta manera se podrá impulsar a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible el fortalecimiento de la escuela regular.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y FUNCIONAMIENTO

La atención a la diversidad trae consigo transformaciones fundamentales en la estructura y funcionamiento de la escuela regular y de la Educación Especial, así mismo, implica cambios y adecuaciones en el sistema educativo nacional.

El análisis de los elementos que componen el proceso educativo y las demandas derivadas de la atención a la población que presentan necesidades educativas especiales, hace necesario definir nuevas líneas de acción que orienten el servicio de educación especial, así la Unidad de Servicio de Apoyo a Educación regular se plantea como **objetivo**:

Ofrecer apoyos técnico-metodológicos a las escuelas de Educación Básica, que atienden alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, favoreciendo su integración a través de la orientación a docentes y padres de familia, promoviendo con equidad y pertinencia la calidad de la educación. (SEIEM 2011.)

Por ello, el personal del servicio orienta y apoya el proceso educativo de la escuela en las diferentes dimensiones que conforman la comunidad escolar: pedagógica curricular, organizativa, administrativa, comunitaria y de participación social; esta última donde deben participar las familias de los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales.

En cumplimiento a lo anterior, la plantilla de personal de la USAER se conforma por un director, una secretaria, El equipo docente: constituido por el área docente conformada por los Profesores Especialistas de Apoyo, y un área de apoyo Técnico conformada por: Profesor de Lenguaje, Psicólogo y Trabajador social, quienes asumen la responsabilidad de la atención específica de los alumnos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, buscando los medios para ofrecer el apoyo necesario. Este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de las escuelas a las que apoya; asimismo, busca relacionarse con otras instituciones que ofrecen recursos extraescolares a los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales.

Ámbito de operación de la USAER.

Las unidades se ubican dentro de las escuelas de educación regular y como servicio deberá brindar atención principalmente a aquellas escuelas donde se encuentra un mayor número de alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales. Con el propósito de dar respuesta a la demanda real y procurar ampliar la cobertura, los Profesores Especialistas de Apoyo podrán itinerar en por lo menos dos escuelas.

Los servicios se distribuyen de acuerdo con el diagnóstico de los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales, que asisten a escuela regular y que requieren del apoyo de educación especial.

Están organizados por zonas escolares, con el objetivo de atender escuelas de los distintos niveles y modalidades educativas.

Los responsables de educación especial, supervisores, apoyos técnicos de supervisión y directores, revisan la información aportada por la estadística relacionada con el cuestionario 911 y el de integración educativa, para conocer la situación de los centros educativos y hacia ellos realizar acciones de vinculación.

El servicio de apoyo deberá proporcionar elementos técnicos y metodológicos a maestros y maestras de aula regular que tienen inscritos alumnos y alumnas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, orientar a las familias de estos alumnos y alumnas; cuyas necesidades educativas especiales se identifican a través de las diferentes acciones, realizadas por el equipo interdisciplinario; mismas que se plasman en el informe de evaluación psicopedagógica y concretan su atención educativa en la propuesta curricular adaptada.

También ofrece una respuesta educativa que favorezca el desarrollo de las habilidades de los alumnos, a través del enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular con la participación del personal de educación regular, educación especial, la familia, tutores, mentores y especialistas en diversas áreas o temas.

Ofrece a la escuela alternativas que impulsen la búsqueda de la mejora continua de sus procesos organizativos, formativos, de trabajo colegiado y de participación conjunta de toda la comunidad educativa.

Ofrece a los maestros y maestras de educación regular y educación especial un conjunto de estrategias didácticas que orienten su práctica educativa para favorecer a todos los alumnos, de forma particular a aquellos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes en lo intelectual, psicomotriz, creativo, artístico y socio afectivo; así como estrategias específicas sobre la discapacidad: intelectual, visual, auditiva y motora.

El personal se encuentra adscrito a la USAER designada y su lugar de desempeño son las escuelas regulares en las que se requiere el apoyo, por tanto sus actividades y acciones estarán definidas a través del Programa Estratégico de Unidad.

AREA DOCENTE Y AREA DE APOYO TECNICO

Estará constituido básicamente por Profesores Especialistas de Apoyo, psicólogo, un Profesor de lenguaje y un Trabajador Social.

El Área de Apoyo Técnico participa en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales, como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Para ello los integrantes del equipo de apoyo establecerán su sede en la Unidad y ofrecerán el apoyo a las escuelas de manera itinerante.

La tarea más importante en un inicio de todo el equipo, es acompañar al profesor del aula regular en el análisis de las evaluaciones diagnósticas iniciales y los perfiles grupales para identificar cuáles son los alumnos que demandan de un apoyo extra y se elimine la idea de que gran parte del grupo requiere del apoyo de USAER, asimismo realizará observaciones al interior de los grupos donde se encuentren los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que presenten necesidades educativas especiales y que requieran de un análisis más individual. En dicho análisis se detectará el nivel de conocimiento del grado que el alumno cursa y que debe completarse con aspectos cognitivos, afectivo emocionales, de comunicación y de socialización.

Al definir si en el grupo hay presencia de necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, corresponde al docente de educación básica dar respuesta con orientación y asesoría de la USAER, esto a partir del fundamento en la reforma del artículo 41 de la Ley General de Educación y la Reforma Integral de la Educación Básica 2009.

PROCESO DE ATENCIÓN

El proceso de atención son todas aquellas acciones fundamentales que desarrolla la USAER para la atención de los alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales y se refieren a:

1.- Evaluación Inicial,

Dentro de la evaluación inicial podemos distinguir tres momentos:

- a) Identificación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos.
- b) Detección inicial de alumnos o fase exploratoria.
- c) Evaluación más profunda de algunos alumnos o alumnas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes (determinación de las necesidades educativas especiales).

2.- Planeación,

La Planeación de la Intervención, está presente en tres momentos derivados de la Evaluación Inicial:

- a) El análisis de la información obtenida en el PETE y/o en alguno de los documentos elegidos (INDEX, INDESOL, ESTUDIO RELACIONAL O ACCIONES DE SENSIBILIZACIÓN), se registra en el formato de Plan de Intervención en la Escuela. En él se precisan las estrategias y acciones a implementar con la comunidad Escolar (Asesorías, talleres, cursos, pláticas a padres, reuniones técnicas) para modificar las barreras en la cultura, la política y las prácticas que se ejercen en la institución, así como para optimizar los recursos existentes a nivel de escuela.

- b) Detección inicial de alumnos o fase exploratoria que se registra en el formato de Plan de intervención en el Aula, en el apartado de Estrategias Metodológicas y/o apoyos específicos a la Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y otras condiciones, el Profesor Especialista de Apoyo y equipo de apoyo generan y plasman las estrategias metodológicas generales y específicas, las acciones a implementar por los profesionales de la USAER y el docente de escuela regular.

- c) Con la acción de Evaluación más profunda de algunos alumnos, se desprende la necesidad de una planeación específica que se registra en el formato de Propuesta Curricular Adaptada, que se deriva del Informe de Evaluación Psicopedagógica que recupera la información sobre las características individuales y contextuales del niño, precisa las necesidades educativas especiales y define los recursos, para que el alumno logre los propósitos educativos.

3.- Intervención.

El proceso de intervención psicopedagógica es la puesta en marcha de las adecuaciones curriculares, de los apoyos a la familia, al maestro y al alumno.

Es un conjunto de acciones dinámicas y flexibles; articuladas en torno al proceso de conocimiento de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales. Generalmente se da dentro del aula regular y excepcionalmente en otros espacios requeridos, de acuerdo a los apoyos específicos marcados en la propuesta curricular adaptada (formatos: Plan de Intervención en el Aula, Propuesta curricular Adaptada, Plan Individual y Planeación de grupo).

4.-Evaluación – Seguimiento.

A través del proceso de intervención, se realiza una evaluación formativa, la cual permite de manera permanente revisar la pertinencia de las acciones planteadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno tanto en su grupo como

en la participación del docente de apoyo, efectuando los ajustes correspondientes. El aprendizaje se concibe como algo complejo y que por tanto requiere de construir formas de evaluación abarcando una amplia gama de posibilidades tales como: el desarrollo de proyectos, la estructuración de portafolios, trabajo por rúbricas o matrices de desempeño, guías de observación, resolución de problemas e incluso exámenes con referentes concretos de la realidad y que permitan dar sentido a la tarea de evaluar.

La evaluación formativa podrá señalar los avances que el alumno vaya presentando, la necesidad de un servicio complementario o el término de la atención, que se puede dar en cualquier momento del ciclo escolar (documentos: Acciones del Plan de Intervención en la Escuela, Acompañamiento de las Acciones del Plan de Intervención en el Aula, Acompañamiento a la Propuesta curricular Adaptada e Informe final del alumno).

1.5 EL ROL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO.

El psicólogo educativo tiene como objetivo la intervención en el comportamiento humano en situaciones educativas. Los psicólogos de la educación trabajan en los distintos sectores y etapas de la educación; educación infantil, educación primaria, necesidades educativas especiales, secundarias, educación superior, etc. En ellas, utilizan técnicas y procedimientos propios de la intervención psicoeducativa, pero también comparan sistemas y modelos con los otros sectores de la psicología como: técnicas de evaluación, modelos y programas concretos de psicología de la salud, la prevención socioeducativa, etc.

Como indica BARDON (1976) al respecto de la Psicología educativa:

...es tal vez la única especialidad en psicología que toma seriamente en consideración de forma simultánea casi todas las prácticas actuales en Psicología, en educación y en otros campos relacionados. Por ejemplo, está implicada en la elaboración de orientaciones de competencias y criterios para el entrenamiento y la práctica. Esta

implica en las técnicas de evaluación y de intervención prestadas de la psicología clínica (psicodiagnóstico tradicional, psicoterapia y modificación de la conducta); de la orientación psicológica (orientación no directa, orientación vocacional); de la Psicología de las organizaciones (análisis de sistemas y evaluación de sistemas); junto con técnicas y métodos que desafían una fácil categorización (intervención en crisis, terapia realista, educación afectiva en todas sus variedades, evaluación y tratamiento de dificultades de aprendizaje, desarrollo y modificación del currículum, formación del profesorado, etc.). ¡Si hay algo que probar, los psicólogos educativos lo probarán!

Los psicólogos efectúan las funciones antes señaladas bien individualmente, interdisciplinariamente junto a otros profesionales, de manera directa, si la intervención actúa directamente sobre el sujeto (individuo, grupo, institución o comunidad) o indirectas, en que la intervención se efectúa a través de agentes educativos (educadores, familia, organización comunidad), mediante de procedimientos de formación, asesoramiento, etc. La mayoría de las intervenciones pueden ser directa e indirectamente y aun, más frecuentemente, como una combinación de ambas formas.

En este sentido, aunque refiriéndose a la educación formal, MORENO (1989) comenta:

En esta perspectiva las funciones del psicólogo educativo se canalizan a través de cuatro direcciones básicamente. En primer lugar, a las instituciones educativas-técnicas organizacionales, departamento de orientación, disciplina, entorno ambiental y desarrollo.... En segundo lugar, a los profesores – técnicas preventivas, delimitación del proceso de aprendizaje, conocimientos en Psicología del desarrollo... En tercer lugar a los padres – relaciones padres-centro, comprensión y conocimiento de sus hijos, adquisición de habilidades, formación como coterapeutas... por último, al alumno- promover la salud mental, servicio de consultorio, dirección y evaluación de paquetes de intervención, facilitar las relaciones sociales y el funcionamiento de los grupos...

Entre las funciones más comunes del psicólogo educativo encontramos:

1.- Intervención ante las necesidades educativas de los alumnos.

Participar en la atención educativa al desarrollo desde las primeras etapas de la vida, para detectar y prevenir efectos socio educativos o detectar las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psicológicas y sociales.

Realizar evaluaciones psico-educativas para determinar las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello trata de determinar la ubicación y sistema educativo más adecuado en relación con las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades.

Con respecto al proceso de evaluación el psicólogo puede proponer o realizar intervenciones dirigidas a mejorar las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades en la evaluación.

2. Funciones ligadas a la orientación, asesoramiento profesional y vocacional.

El psicólogo promueve y participa en la organización, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional, tanto en lo que tienen de información, asesoramiento y orientación a los alumnos ante las opciones que deban tomar frente a las distintas posibilidades educativas o profesionales como en la elaboración de métodos de ayuda para la elección y de métodos de aprendizaje de toma de decisión vocacional. El objetivo general de estos procesos es colaborar en el desarrollo de las competencias de las personas en la clarificación de sus proyectos personales, vocacionales y profesionales de modo que puedan dirigir su propia formación y su toma de decisiones.

3.- Funciones Preventivas.

El psicólogo interviene proponiendo la introducción de modificaciones del entorno educativo y social que evite la aparición o atenúe las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social.

La prevención se orienta a proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas y también a prevenir las consecuencias que pueden generar la diferencia entre las necesidades educativas de la población y las respuestas que dan los sistemas sociales y educativos; incluye tanto acciones específicas para la prevención de problemas educativos concretos, como son adaptación inicial a la escuela, la detección precoz de alumnos con necesidades educativas especiales.

Desde el enfoque preventivo se contemplan intervenciones tanto en asesoramiento a agentes educativos (educadores, padres de familia, etc.) como en el desarrollo de programas específicos: educación para la salud, educación afectivo-sexual, prevención de las drogo-dependencias y de los proyectos ligados en general a la transversalidad (educación de valores, educación no sexista), prevención del acoso escolar, etc.

4.- Intervención en la mejora del acto educativo.

Las funciones ligadas a esta intervención pretenden la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales (evolutivas, cognitivas, sociales, etc.) de los alumnos y viceversa. Estas funciones se realizan a través de asesoramiento didáctico, de la organización y planificación educativa, de programación, de asesoramiento y actualización del educador y en general se refiere a la intervención sobre las funciones formativas y educativas que se realizan con el alumno.

El psicólogo presta apoyo y asesoramiento técnico al educador en la adaptación de la programación a las características evolutivas psico-sociales y de aprendizaje de los alumnos, organización del escenario educativo, métodos de enseñanza-aprendizaje,

niveles de concreción curricular, aplicación de programas psico-educativas concretos, etc.

En la actuación educativa con alumnos con necesidades y/o en situaciones educativas especiales, adecuaciones curriculares y programas individuales, actuaciones compensatorias, diversificaciones y en general procedimientos de atención a la diversidad.

Igualmente colabora en la formación permanente y apoyo didáctico al educador, aportando su preparación específica sobre las áreas evolutivas, cognitivas, afectivas, conductuales, psicosociales e institucionales.

5. Formación y asesoramiento familiar.

El psicólogo actúa promoviendo y organizando la información y formación a madres y padres en una línea de apoyo al desarrollo integral del hijo/a.

Realiza la intervención para la mejora de las relaciones sociales y familiares, así como la colaboración efectiva entre familias y educadores, promoviendo la participación familiar en la comunidad educativa así como en los programas, proyectos y actuaciones que el profesional de la psicología educativa desarrolle.

6.- Intervención Socioeducativa.

El psicólogo participa en el análisis de la realidad educativa y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta, interviene en la prevención socioeducativa, impulsa la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno. En general interviene en las relaciones entre las actividades educativas y la comunidad donde tienen lugar, así como en los factores sociales y culturales que condicionan las capacidades educativas.

También participa en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito territorial, promoviendo criterios metodológicos, procesos de implantación, sistemas de evaluación, etc.

Asesorar técnicamente a los responsables de la toma de decisiones de planificación y actuación a partir de su pronunciamiento especializado y de su aplicación al análisis y estudio del sistema educativo en una línea de mejora de la atención educativa.

7.- Investigación y docencia.

La investigación incluye las actividades para el análisis y reflexión sobre el propio trabajo; la mejora y actualización de su competencia técnica, la profundización y extensión de la teoría y los procedimientos propios de la psicología de la educación.

La docencia que realizan los profesionales de la psicología educativa está orientada a difundir su conocimiento entre los demás profesionales de la educación, los grupos sociales implicados en esta, los propios psicólogos y estudiantes de psicología y otros colectivos profesionales.

Por tanto deberán cubrirse ciertas condiciones para lograr un adecuado desempeño como un psicólogo educativo y estas son:

- 1.- Manejo de teorías de desarrollo.
- 2.- Conocimiento respecto a los aprendizajes, la pedagogía y la docencia.
- 3.- Habilidades comunicativas.
- 4.- Observación.
- 5.- Interpretación.
- 6.- Trabajo con niños.

CAPÍTULO 2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

2.1 DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD.

La definición de discapacidad intelectual propuesta por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) en 2002 plantea que: “Discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (citado en Luckasson y cols., 2002: pág. 8).

Por tanto, la discapacidad intelectual no debe entenderse como un elemento propio únicamente de la persona, pues también se tendría que considerar como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno.

2.2 ETIOLOGÍA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Los factores etiológicos de la discapacidad intelectual pueden tener un origen: prenatal, perinatal y posnatal. (AAIDD, 2002).

Estos factores se combinan con una perspectiva multifactorial con cuatro categorías de riesgo:

1. **Factores biomédicos.** Están relacionados con procesos biológicos orgánicos.
2. **Factores sociales.** Están relacionados con las interacciones sociales y familiares.
3. **Factores comportamentales.** Están relacionados con aquellas conductas peligrosas de los padres que pueden causar una discapacidad.
4. **Factores educativos.** Están relacionados con la falta de apoyos educativos necesarios para el desarrollo normal de las capacidades del sujeto.

En la actualidad, la concepción de la discapacidad parte de la idea de que estos factores de riesgo pueden interactuar entre sí, aunque frecuentemente resulte difícil determinar la etiología de la discapacidad intelectual.

A continuación se describirán dos amplias categorías en las que se incluyen los principales factores etiológicos:

a) **FACTORES BIOLÓGICOS U ORGÁNICOS**

Los principales factores orgánicos de la discapacidad intelectual de acuerdo con el DSM IV-TR (2002) son los siguientes:

1. **Herencia:** Estos factores incluyen errores innatos de metabolismo causados por genes recesivos autosómicos (enfermedad de Tay-Sachs) anomalías de un gen (esclerosis tuberosa) y aberraciones cromosómicas (Síndrome de Down por translocación y síndrome del cromosoma X frágil).
2. **Alteraciones tempranas en el desarrollo:** Dentro de estas alteraciones se incluyen las ocasionadas por toxinas durante el desarrollo prenatal y son debidas a infecciones o consumo materno de alcohol. En esta categoría también se incluyen las alteraciones cromosómicas como el Síndrome de Down por trisomía 21.
3. **Problemas de embarazo y perinatales:** entre estos factores se incluyen la malformación fetal, una dieta deficiente si es severa, puede llegar a producir un daño cerebral permanente. La prematuridad, los niños que nacen prematuramente o tienen un peso menor de 2.500g. Las infecciones víricas son muy importantes, ya que hay muchos microorganismos que pueden afectar al feto en desarrollo y causarle anomalías permanentes. Entre estas están la rubéola, la sífilis y la toxoplasmosis, otro factor son los traumatismos que, cuando producen lesiones en el cerebro por accidente o complicaciones en el parto.

4. **Enfermedades médicas adquiridas durante la infancia y la niñez:** estos factores incluyen las infecciones por microorganismos que, si afectan al niño en su crecimiento, pueden producir una lesión cerebral. Las dos más conocidas son la meningitis y la encefalitis. La otra causa más común de lesión cerebral son los traumatismos.

5. **Influencias de otros trastornos mentales:** Estos factores incluyen trastornos mentales graves que asociados a condiciones de privación de crianza y de estimulación social, lingüística o de otro tipo, pueden conducir a una discapacidad intelectual. Es el caso del trastorno autista y otros trastornos generalizados del desarrollo. (AAIDD, 2002)

b) FACTORES AMBIENTALES

Los discapacitados intelectuales cuya etiología no viene determinada por factores biológicos, suelen asociarse a distintos tipos de privación psicológica, social y lingüística. La marginación y la pobreza por sí solas no son causas de déficits cognitivos y bajo rendimiento escolar, pero sí las circunstancias que las acompañan como la mala salud, la deficiente crianza infantil, la falta de estímulos adecuados y la sensación general de desamparo.

Los factores que determinan la discapacidad intelectual de origen ambiental o psicosocial son:

1. Escasos cuidados de los progenitores, que ocasionan un bajo desarrollo del vocabulario durante la primera infancia.
2. Prácticas educativas que generan pocos hábitos de estudio durante los años que dura el aprendizaje.
3. Bajo nivel de rendimiento escolar, fracaso y abandono precoz.
4. Descendencia propia y repetición del mismo patrón en la generación siguiente. (AAIDD, 2002)

Esta hipótesis ha sido apoyada por McDermott (1994, p.82) quien señala que “un amplio porcentaje de los casos de discapacidad intelectual se deben a causas ambientales, y sobre todo a condiciones desfavorables durante los primeros años de vida”.

2.3. CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD.

Para clasificar la discapacidad intelectual se pueden utilizar diferentes criterios, de manera que las necesidades de los diferentes profesionales les puedan ser satisfechos. Pudiendo basarse por: Intensidad de apoyos necesarios, etiología, niveles de inteligencia y niveles de conducta adaptativa evaluada.

La clasificación debe tener una finalidad práctica y no convertirse en una forma de etiquetar al alumno con discapacidad intelectual, esta no es una condición inamovible, por el contrario es fluida, continua y cambiante, variando según el plan de apoyo individualizado que reciba.

La AAMR (2002) hace su propuesta respecto a los principales sistemas de clasificación quedando como sigue:

a).- Por intensidad de apoyos necesarios.

La intensidad de apoyos varía en función de las personas, las situaciones y fases de la vida. Se distinguen cuatro tipos de apoyo; Intermitente, limitados, extensos y generalizados (ILEG).

Intermitente: apoyo cuando sea necesario. El alumno no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.

Limitados: Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela en momentos puntuales).

Extensos: apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.

Generalizados: apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.

b).- Clasificación según el nivel de inteligencia medida.

- 1.- Retraso mental ligero: C.I entre 50 y 69.
- 2.- Retraso mental moderado: C.I. entre 35 y 49.
- 3.- Retraso mental grave: C.I. entre 20 y 34.
- 4.- Retraso mental profundo: menos de 20.

Esta clasificación solo se basa en la medición de la capacidad intelectual, solo contempla una de las dimensiones de la persona continua siendo referencia en los ámbitos relacionados con la discapacidad intelectual si nos basamos en el nuevo enfoque (AAMR, 2012) la clasificación de los alumnos no es posible, ya que debemos considerarlos de forma independiente y en constante cambio. Actualmente se tiende a clasificar por la intensidad de los apoyos que requiere el alumno para mejorar su funcionamiento, en lugar de la persona.

2.4. TEORÍA SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

Las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en la discapacidad intelectual, se han basado en la teoría de Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia en los niños

normales. Siendo el referente más importante para explicar el desarrollo de los procesos cognitivos.

Para Piaget, el conocimiento es el resultado de un proceso en el que la persona está implicada directa y activamente. La persona es quien construye su conocimiento a través de la interacción de sus estructuras mentales con el medio. Piaget considera que para conseguirlo poseemos dos funciones invariantes que operan siempre en cualquier interacción. Mediante el mecanismo de **asimilación** el niño integra nuevas experiencias a los esquemas preexistentes. Mediante la **acomodación** se modifican los esquemas previos para poder asimilar nuevas experiencias. Estos procesos operan simultáneamente para permitir que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio. El constante proceso hacia el equilibrio conduce al organismo a diferentes organizaciones globales de la estructura cognitiva que permiten realizar nuevas tareas. Piaget considera que el conocimiento se organiza en cuatro periodos durante el proceso de desarrollo cognitivo.

DESARROLLO COGNITIVO SEGÚN PIAGET.

Periodo	Edad	Características.
SENSORIOMOTOR (Inteligencia practica)	0 a 2 años	Ejercicios reflejos. Coordinación visión-prensión. Distingue entre medios y fines. Causalidad. Permanencia del objeto.
PREOPERACIONAL (Inteligencia intuitiva)	2 a 7 años	Pensamiento simbólico. Egocentrismo. Centracion. Irreversibilidad.
OPERACIONES CONCRETAS (Inteligencia lógica- concreta)	7 a 11 años	Clasificación. Seriación. Reversibilidad Conservación.
OPERACIONES FORMALES	11 años en adelante.	Pensamiento abstracto. Construcción de teorías Elaboración y comprobación de hipótesis.

(Inteligencia lógica-formal)		
------------------------------	--	--

Piaget nunca se interesó por las diferencias entre los niños, ni porque unos se desarrollan más rápidamente que otros. La primera investigación sobre el desarrollo cognitivo de los niños con discapacidad intelectual fue realizada por Bärbel Inhelder (1943).

Las principales conclusiones que obtuvo fueron las siguientes:

1. Los niños con discapacidad intelectual pasan por los mismos estadios evolutivos que los niños normales y en el mismo orden, pero su ritmo de desarrollo es más lento.
2. Los niños con discapacidad intelectual presentan en su desarrollo muestras de *viscosidad*, es decir, a pesar de que dan muestras de niveles más avanzados de pensamiento, suelen funcionar de forma menos madura.
3. Los niños con discapacidad intelectual no llegan al período de las operaciones formales, siendo ésta una característica definitoria de las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, en la medida que algunos niños con discapacidad intelectual alcanzan unos estadios jerárquicamente más elevados que otros, pueden establecerse los siguientes grados:
 - a) Los discapacitados intelectuales graves y profundos no consiguen desarrollar la capacidad de conservación de la sustancia.
 - b) Los discapacitados intelectuales moderados adquieren la conservación de la sustancia, pero no del peso.
 - c) Los discapacitados intelectuales leves adquieren la conservación de la sustancia y del peso, pero no del volumen.

2.5 EVALUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD.

La evaluación de la discapacidad, es un factor importante en la atención al niño con necesidades educativas especiales, una adecuada evaluación de la discapacidad se derivará una oportuna y efectiva atención acorde a su condición y características del menor.

2.5.1. MODELOS DE EVALUACIÓN.

La evaluación de la discapacidad intelectual se puede abordar desde diferentes enfoques. Haywood (1977) plantea tres modelos desde el punto de vista conceptual: el modelo psicométrico, la evaluación por análisis funcional de la conducta y el potencial de aprendizaje, otra manera de evaluar las necesidades de un alumno es tomando como referencia el currículo escolar (citado en Verdugo, 1994.)

Dentro de los modelos de evaluación, en la actualidad se consideran los siguientes:

2.5.1.1. MODELO PSICOMÉTRICO.

Históricamente, el primer modelo psicológico de análisis de la discapacidad intelectual ha sido el psicométrico. Este modelo de evaluación se desarrolló a principios del siglo XX, a partir de la publicación de la *Escala Métrica de la Inteligencia* elaborada por Binet y Simón en 1905.

En 1908 Binet y Simón publicaron una revisión de la escala, estas investigaciones llevaron al concepto de edad mental en contraposición con el de edad cronológica. El concepto de CI fue introducido por primera vez en 1916 por Terman.

Los siguientes test o escalas son los más empleados por ofrecer alto grado de validez y confiabilidad:

- a. Las escalas Wechsler y Stanford-Binet son los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para evaluar la inteligencia. La escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC IV) es un instrumento administrado individualmente, diseñado para evaluar la inteligencia de las personas cuya edad cronológica oscila de los 6 a los 16 años y 11 meses.
- b. La escala de inteligencia Stanford-Binet se diseñó para utilizarla con niños desde 2 años hasta personas adultas y estos son evaluados por 15 subtest.
- c. La escala McCarthy, para niños de 2 a 8 años, permite valorar el funcionamiento intelectual general (CI) y las variables aptitudinales, agrupados en seis escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva, memoria y motricidad.
- d. El K-ABC o batería de evaluación de Kaufman para niños, es una batería destinada al diagnóstico de la inteligencia y el conocimiento infantil en un rango de edad que oscila entre los 2 años y medio y los doce y medio. La inteligencia es medida en términos de resolución de problemas y estilos de procesamiento de la información. Estructurado en cuatro escalas diferenciadas que incluyen un total de 16 test.

En edades tempranas se emplean escalas de desarrollo como la de Gessell o la Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet-Lezine.

2.5.1.2 EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA.

El concepto de conducta adaptativa es una prolongación de la concepción clásica de competencia social. Este concepto fue incluido por primera vez en la definición de discapacidad intelectual de 1959 y Grossman; 1983 lo definió como: “la conducta adaptativa hace referencia a la calidad de las ejecuciones diarias en respuesta a las demandas ambientales... se refiere a lo que las personas hacen para cuidar de sí misma y para relacionarse con otros en la vida diaria, más que al potencial abstracto implícito en el concepto de inteligencia”. En la décima edición del manual de la AAIDD, la conducta

adaptativa se entiende como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y practicas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” Lucksson 2002.

La evaluación de la conducta adaptativa tiene por objeto determinar el grado con el que las personas funcionan independientemente y el grado con el que responden de forma satisfactoria a las demandas de responsabilidad personal y social. Las limitaciones en la conducta adaptativa se valoran según la edad de desarrollo. Durante la edad infantil se valoran habilidades de comunicación, auto-dirección, actividades de la vida diaria (comida, movilidad, aseo, vestido) y socialización. Durante los años escolares, las habilidades requeridas se refieren a la aplicación de habilidades académicas básicas en las actividades de la vida diaria, al razonamiento y juicio apropiados en la interacción con el medio y a las habilidades sociales.

En la evaluación de las habilidades de la conducta adaptativa se deben tener en cuenta los criterios establecidos a partir de los compañeros de la misma edad y del mismo grupo social. Desde que se comenzó a considerar la conducta adaptativa como una parte esencial del diagnóstico de la discapacidad intelectual, se han desarrollado gran número de escalas para su medición.

En una revisión de las escalas de conducta adaptativa se encontraron los siguientes elementos comunes (Schalock, 1988)

1. La conducta adaptativa está relacionada con el desarrollo y aumenta en complejidad a medida que las personas crecen.
2. La mayoría, enfatizan las habilidades de autoayuda, interpersonales de comunicación, vocacional y de vida doméstica.
3. La conducta adaptativa es dependiente de las expectativas de grupos culturales, de demandas de situaciones particulares y de otras personas significativas con las que la persona interactúa.

4. La conducta adaptativa se define generalmente como el desempeño diario de actividades requeridas para la autosuficiencia personal y social, más que la capacidad para desempeñar las actividades.

Para evaluar las habilidades de la conducta adaptativa no existe un instrumento único que nos permita establecer límites cuantitativos. Las escalas difieren significativamente en sus fines y muestra de estandarización. Algunas tratan de medir la conducta adaptativa general mientras que otras evalúan la competencia en áreas específicas. Esta evaluación debe hacerse desde distintas perspectivas y utilizando procedimientos diversos.

La AAMR (2002) propone utilizar su propia Escalas de Conducta Adaptativa de la AAMR (Lambert, Nihira y Leland, 1993), sin embargo existen otras que se pueden aplicar con el mismo objetivo, siendo estas:

- a) La Evaluación estandarizada de las Escalas Vineland de Conducta Adaptativa; Sparrow, Baila y Cicchetti, 1984,
- b) La Escala de Conducta Independiente de Bruininks, 1991
- c) El Test Comprensivo de Conducta Adaptativa de Adams, 1999, y
- d) El ICAD; Inventario para la planificación de Servicios.

Todos los instrumentos para medir la conducta adaptativa se centran en el ámbito de la vida cotidiana y varían en cuanto al objetivo de su uso. Como dice Sattler (1988) “ningún instrumento puede medir todos los dominios relevantes del comportamiento adaptativo”.

Los instrumentos más utilizados para valorar las personas con discapacidad intelectual son, Escalas de Conducta Adaptativa de la AAMR, Lambert Nihira y Leland 1993 , Westr Virginia, Cone 1981 , PAC Gunzburt 1981 ,ICAP Bruininks,Hills,Weatherman y Woodcok 1986 Montero 1993.

2.5.1.3 EVALUACIÓN BASADA EN EL CURRÍCULO.

Una de las mejores maneras de determinar las necesidades de un alumno es desarrollando procedimientos de evaluación relacionadas con el currículo y la programación (Blankenship 1985: Deno 1987, Shapiro, 1990; Shinn, Rosenfield y Knutson, 1989; citado en Verdugo 1994). A este nuevo enfoque, se le ha denominado evaluación basada en el currículo o evaluación curricular.

La evaluación Basada en el Currículo es una consecuencia del cambio de orientación educativa experimentado en los últimos años. Su objetivo es la identificación de las necesidades educativas que presenta el alumno, a diferencia del enfoque tradicionalista que se centra en la evaluación del producto. Un ejemplo de este tipo de enfoque es el modelo de Evaluación Psicopedagógica misma que:

“Proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la Evaluación Psicopedagógica son el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar, el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular,”(SEP-DGAIR MEX. 2006, Pág. 93).

Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica es un procedimiento para determinar las actividades y el currículo que se sigue en el aula. El cual se aborda desde los siguientes ámbitos:

1. Evaluación del alumno: tiene como finalidad determinar lo que el alumno es capaz o no de hacer, y en qué condiciones y contextos, respeto de los objetivos y contenidos de cada una de las áreas curriculares. La evaluación incluye tanto los componentes biológicos y psicológicos, como su historia personal en relación con

los contextos de aprendizaje y desarrollo. La evaluación del alumno se debe centrar en los siguientes aspectos:

- a) La historia de desarrollo y aprendizaje del alumno
 - b) Capacidades generales.
 - c) El nivel de competencia curricular
 - d) El estilo de aprendizaje.
2. Evaluación del contexto escolar: obtener información respecto de la situación en la que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje. Valoración de las diferentes actividades educativas que el profesor y los alumnos llevan a cabo en el centro y el aula. Se incluirán los elementos tanto materiales como personales, la organización del aula y sobre todo, el estilo de enseñanza del profesor.
 3. Evaluación del contexto familiar y social. La finalidad de la evaluación del contexto socio familiar es la de conocer aquellos aspectos de la vida familiar y del entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del niño.

2.6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

La educación de los alumnos con discapacidad intelectual no es muy diferente de la de los niños considerados normales. La integración escolar ha posibilitado que los alumnos con discapacidad intelectual puedan seguir su escolarización en aulas regulares. En la actualidad, comparten aulas y aprendizajes con el resto de los alumnos, beneficiándose de una situación normalizada. Estos alumnos (discapacidad intelectual leve y moderada) son los que tienen menores dificultades para acceder al currículo ordinario y suelen presentar menos problemas. Los alumnos con necesidades de apoyo generalizados, son escolarizados en centros específicos.

La escolarización ordinaria de niños y jóvenes con discapacidad intelectual es una realidad en nuestro país, se hace necesario conocer cómo se puede abordar los procesos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual cuando estos comparten

enseñanza con otros alumnos, a pesar de que estos alumnos presentan dificultades generalizadas de aprendizaje, la intervención no es muy diferente de la del resto de los alumnos. En general la metodología y las estrategias de las que se parte son comunes a todos los alumnos, no se ha demostrado que una metodología funcione mejor con los alumnos con discapacidad intelectual que con los alumnos normales. Por ello, no hay que perder de vista que, en la medida de lo posible estos alumnos deben participar del currículo ordinario y alcanzar el mayor número de los objetivos de la etapa educativa que está cursando a través del proceso lo más normalizados posible.

La educación de los niños con discapacidad intelectual debe comenzar tempranamente, igual que la de los niños que evolucionan y progresan con normalidad. La detección de los problemas de desarrollo en edades tempranas es muy importante, ya que un retraso significativo permite la adopción de medidas encaminadas a evitar posteriormente el incremento del déficit la educación infantil tiene por finalidad contribución al desarrollo de todas las capacidades de los niños. Esto, que es en general para todos los alumnos, adquiere un marcado carácter preventivo y compensador en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual. El proceso educativo debe favorecer el desarrollo del niño y para ello, las situaciones de enseñanza y aprendizaje deben estar cuidadosamente preparadas y planificadas. Hay que resaltar que en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, la actuación del docente debe ir dirigida a compensar las dificultades que los alumnos puedan presentar en la adquisición de los contenidos básicos. De esta forma se puede evitar que las dificultades aumenten en etapas educativas posteriores, lo que dificultaría el adecuado desarrollo del alumno.

La intervención educativa debe incidir especialmente en al menos los siguientes ámbitos:

1. Habilidades de coordinación, control del cuerpo y equilibrio.
2. Las bases de las actividades cognitivas más elementales, tales como prestar atención a estímulos relevantes, emparejar objetos semejantes, discriminar sensaciones estimulantes, identificar posiciones en el espacio, etc.

3. Las bases de la comunicación, tanto verbal como no verbal, que permitan un conjunto de experiencias significativas.
4. Las bases de la interacción social con las personas y el entorno físico que le permitan una apropiada socialización.
5. Habilidades y hábitos básicos de autonomía personal.

La intervención educativa tiene una doble finalidad en esta etapa, la de posibilitar el desarrollo del niño, potenciándolo afianzándolo a través de la acción educativa y la de dotar al niño de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que permitan su adaptación. Es importante saber que para ayudar al niño en su proceso de desarrollo, es necesario confiar en sus posibilidades, resaltando sus logros y evitando las etiquetas negativas. La educación de los alumnos con discapacidad intelectual en la etapa infantil requiere docentes preparados más que instituciones o centros especiales.

Una de las finalidades más importantes en esta etapa (educación primaria) es que los alumnos adquieran de forma eficaz la socialización, la autonomía y la adquisición de una serie de aprendizajes instrumentales básicos, que son los que van a determinar el éxito o el fracaso en otras etapas educativas y que constituyen el requisito fundamental para la integración personal y laboral de los alumnos.

Para los alumnos con discapacidad intelectual, la respuesta educativa debe atender a sus necesidades de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) El criterio evolutivo, que implica partir de las posibilidades cognitivas y de aprendizaje de los alumnos, así como de sus conocimientos previos.
- b) El criterio de funcionalidad, que implica que los aprendizajes sean esenciales para la vida del alumno, así como para proceso en el currículo.

La respuesta educativa en la educación primaria tiene que relacionar las necesidades de los alumnos, con los objetivos, los contenidos correspondientes a las áreas curriculares, la metodología y la organización de los recursos personales y materiales. La

educación de los alumnos con discapacidad intelectual, requiere que las adaptaciones incluyan objetivos y contenidos específicos del currículo ordinario. Así mismo, en el ámbito individual, se deben introducir objetivos específicos referidos a la etapa anterior, de acuerdo con la competencia general del alumno.

Por otro lado, en la programación de aula se deben introducir y priorizar contenidos referidos a actitudes, valores y normas referentes a los aspectos de la convivencia en general y en particular hacia los alumnos con discapacidad intelectual y en donde la priorización de objetivos y contenidos son en los siguientes ámbitos:

- a) Comunicación: desarrollo del lenguaje funcional, potenciando la utilización del lenguaje en todo tipo de situaciones.
- b) Lecto-escritura: desarrollando la mecánica de la lectura y escritura, potenciando la comprensión.
- c) Matemáticas: Priorizando los objetivos más funcionales de acuerdo con la edad del alumno y con mayor repercusión social, como por ejemplo de manejo del dinero, conocimiento de medidas, resolución de problemas reales, etc.
- d) Socialización; habilidades sociales y los comportamientos interpersonales, requisito básico para una buena adaptación en la vida.
- e) Adquisición de hábitos básicos: normas básicas del cuidado personal y el desarrollo de la autonomía en relación con el orden, el autocontrol, la distribución del tiempo, etc.

Los criterios básicos para el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual son:

- Favorecer la motivación y reforzar positivamente los logros.
- Utilizar la mediación y proporcionar ayudas que mejor respondan a las necesidades del alumno.
- Desarrollar procedimientos que favorezcan la generalización de los aprendizajes.

Las mayores dificultades que presentan los alumnos con discapacidad intelectual, requieren unas condiciones especialmente adaptadas a sus necesidades y dificultades que presentan en el proceso de aprendizaje: lecto-escritura y el manejo de los números en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.

3.1 UBICACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

En este apartado, resaltaremos el centro de trabajo donde se desarrolló la práctica profesional, siendo ésta una Institución Educativa que brinda el servicio de Educación Especial en la modalidad de Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular misma que a continuación se describe.

3.2 LUGAR DONDE SE REALIZA LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El trabajo profesional se llevó a cabo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 28, pertenece a la zona escolar 01 de Educación Especial del Valle de Toluca donde se atiende en dos modalidades Centro de Atención Múltiple y Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular, los municipios donde se brinda el servicio son Toluca, Temoaya y Oztolotepec, mismo que consta de 9 servicios de USAER en turno matutino.

Las actividades que se reportan son del área de Psicología de la USAER No. 28 ubicada en los municipios de Toluca, Temoaya y Oztolotepec, integrada por 8 docentes de apoyo ubicados en las escuelas primarias regulares de las zonas escolares de Educación Primaria 015, 072, 102 y 29, cuya sede se ubica en el municipio de Temoaya, kilómetro 18, Molino abajo, en la escuela primaria “José Ma. Morelos”, turno matutino.

3.3. DESCRIPCIÓN DEL SERVICIO QUE BRINDA LA ORGANIZACIÓN.

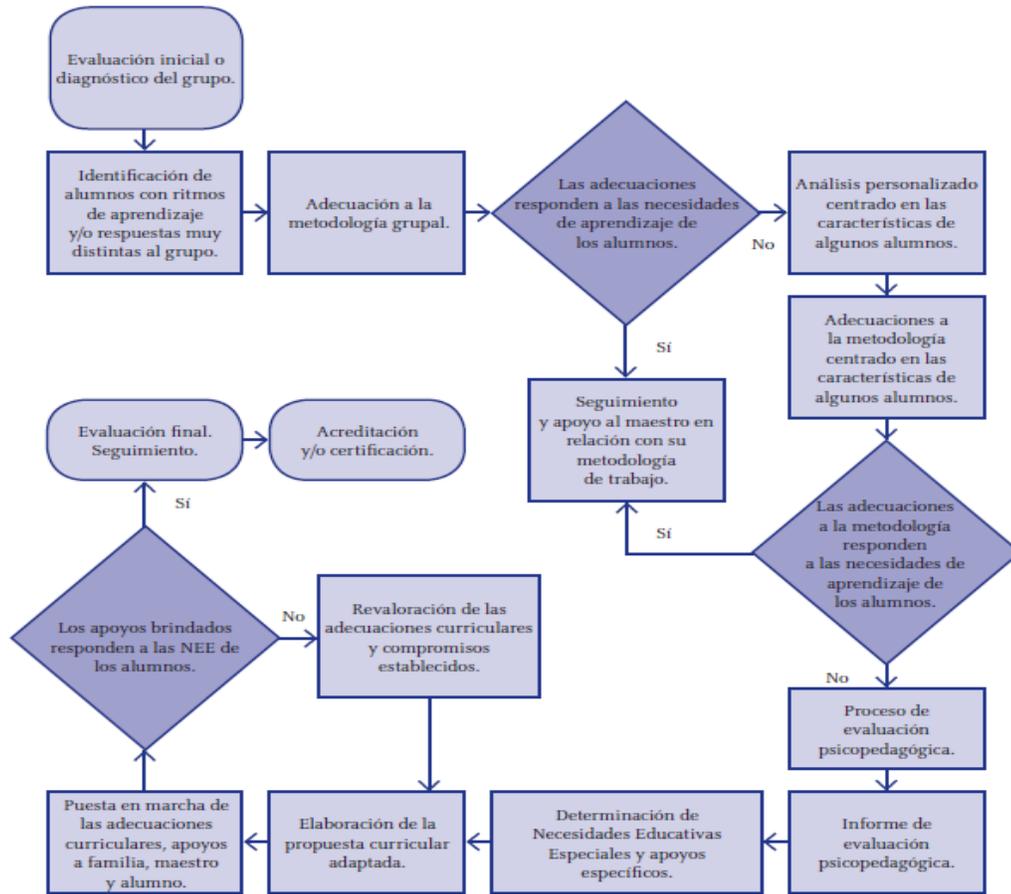
La USAER es un servicio de educación especial encargado de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación primaria regular.

Este servicio promueve, en vinculación con las escuelas que apoya, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a las y los docentes, la familia y la comunidad educativa en general.

La unidad se conforma por un director, ocho docentes de apoyo, una psicóloga, una trabajadora social, y una secretaria, en ella se atiende a 120 alumnos, los cuales presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad siendo de tipo intelectual, auditiva, visual y motora, se asesora a 98 docentes y 9 directores de nivel primaria.

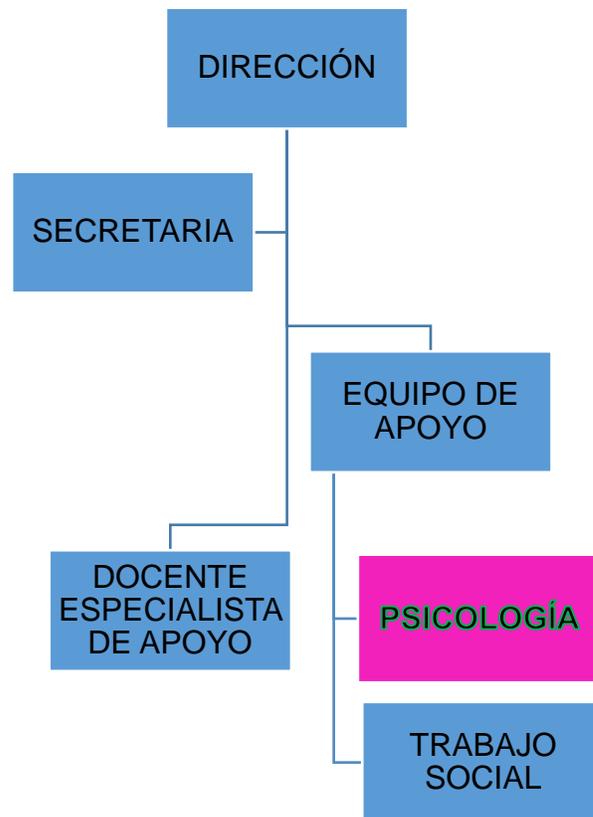
El proceso de atención que se reporta se refiere a todas aquellas acciones fundamentales que desarrolla el personal de USAER para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. En el presente diagrama de flujo se presenta la ruta generalizada del proceso de intervención del personal.

Diagrama de flujo



Organigrama

De la misma manera en el siguiente diagrama se puede observar que la USAER esta conformada por:



3.4 DESCRIPCIÓN DEL PUESTO DEL PSICÓLOGO.

Las actividades que se realizan en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (en lo sucesivo USAER) son múltiples y variadas, mismas que van desde el diagnóstico hasta la intervención, desde la asesoría hasta el seguimiento de las acciones diseñadas para brindar una atención acorde las necesidades del niño con necesidades educativas especiales dentro del grupo, a los maestros así como a los padres de familia.

Dichas actividades se agrupan por ámbitos mismos que son definidos en el manual de operación del servicio para la función del psicólogo y que se mencionan a continuación.

a) Apoyo a la escuela

- Participa en la construcción de la planeación de la escuela que apoya, llámese planeación estratégica o proyecto escolar, identificando las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos e incidiendo en la eliminación de dichas barreras. Impulsa el desarrollo de la escuela que atiende alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas que se asocian con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
- Apoya a la escuela en la sensibilización a la comunidad educativa para: dar a conocer las condiciones y características de la población que presenta necesidades educativas especiales en la escuela; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso ofreciendo una respuesta educativa pertinente.
- Realiza, en conjunto con el personal directivo y maestros de la escuela regular y las familias de los alumnos atendidos, la evaluación psicopedagógica y el informe de ésta, con el fin de conocer e identificar las necesidades educativas especiales que presentan estos alumnos.

- Participa, en vinculación con los maestros de grupo, en el diseño, desarrollo y seguimiento de la propuesta curricular adaptada de los alumnos integrados con base en las necesidades educativas especiales identificadas, proponiendo los apoyos adicionales o complementarios necesarios para brindar la atención educativa oportuna y pertinente.
- Ofrece apoyos técnicos, metodológicos, de orientación y asesoría a los maestros de la escuela que atienden alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, generando oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar y áulico, a través de un trabajo colaborativo que favorece la construcción conjunta de estrategias, acciones y recursos didácticos que aseguren la participación del alumno en actividades escolares coordinadas y planeadas por el maestro de grupo.
- Trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la identificación, evaluación, planeación y seguimiento de los apoyos para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando que reciban la atención adecuada para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes funcionales para la vida.
- Promueve, de manera conjunta con el personal de la escuela de educación regular, una cultura de aceptación e integración de todos los alumnos en el contexto escolar, familiar y comunitario, para colaborar en la construcción de una sociedad abierta a la diversidad.
- Promueve, conjuntamente con la comunidad educativa, la vinculación de la escuela con otros servicios de educación especial y con otras instituciones educativas, de salud, culturales, deportivas, recreativas y con organizaciones de la sociedad civil para proporcionar una atención integral que dé respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

b) Apoyo a la familia

- Trabaja colaborativamente con el personal de las escuelas de educación regular en la sensibilización de las familias de toda la escuela para: dar a conocer las condiciones y características de la población con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes integrada; lograr aceptación, respeto y flexibilidad ante la diversidad; y promover un cambio de actitud ante el desarrollo de acciones de atención a la población integrada en un marco de trabajo colaborativo, de corresponsabilidad y compromiso, ofreciendo una respuesta educativa pertinente.
- Propicia, conjuntamente con el personal de la escuela, la participación de las familias en el proceso de identificación de los apoyos que requieren los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Junto con los maestros de grupo, orienta a las familias sobre los apoyos específicos que requieren algunos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, garantizando que los apoyos específicos que se ofrecen en la escuela se brinden en el hogar.

He aquí una de las tareas prioritarias del psicólogo en el aspecto de la asesoría, para ello se diseñan estrategias que se plasman en un plan de mejora, y que deben de interrelacionar el desarrollo de competencias cognitivas a los planes y programas de estudio vigentes de la SEP.

c) Apoyo al alumno o alumna que presenta necesidades educativas especiales

- Brinda la orientación necesaria al personal de la escuela para que ésta ofrezca los apoyos específicos que respondan a las necesidades educativas especiales, determinadas en el informe de evaluación psicopedagógica y en la propuesta curricular adaptada de los alumnos. Esta orientación está encaminada a asegurar la participación de los alumnos dentro del salón de clases y en el resto de las

actividades escolares y considera estrategias metodológicas específicas para los maestros de grupo.

- Promueve, conjuntamente con el personal de la escuela, el apoyo externo de otras instituciones que ofrecen servicios de rehabilitación, médicos o de otro tipo, necesarios y complementarios para el proceso de integración educativa de los alumnos. En la medida de lo posible, se busca que estos apoyos externos sean en turno alterno a la escolarización del alumno.
- Realiza visitas al aula y otras áreas de la escuela para aplicar algunos instrumentos de acuerdo con el área que le ofrezca información sobre el contexto escolar del alumno.
- Participar en la aplicación de instrumentos que ayuden a conocer el área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales, de conducta y del área intelectual o de algún otro aspecto que ofrezca información psicológica del alumno siempre dentro del marco del currículo básico.
- Observación a las aulas para trabajar con el maestro de grupo ofreciéndole algunas estrategias que, desde el área puede favorecer la participación y el aprendizaje del alumno que presenta necesidades educativas especiales. Mantener vinculación con el maestro de grupo y con el maestro de apoyo en aquellos casos en que se brinda apoyo específico.
- Si es necesario ofrecer apoyos específicos al alumno en el área de adaptación e inserción social y aspectos emocionales, priorizando su atención dentro del salón de clases.
- Convoca a padres y madres de familia o tutores para entrevistarles y replantear la evaluación psicopedagógica, en caso de que así se haya definido en el ciclo escolar anterior.

- Observa a los alumnos que recibieron apoyo por parte de algún servicio de educación especial durante el ciclo escolar pasado, para determinar si aún requieren de apoyo o no.
- Observa a los alumnos con discapacidad evidente o que desde la inscripción se identificaron para determinar si requieren algún apoyo específico.

Cabe mencionar que para efectos de esta memoria de experiencia laboral solo serán reportadas algunas de las actividades que el psicólogo realiza y orientadas específicamente a la detección inicial y evaluación de los alumnos con discapacidad intelectual.

3.5 PLAN O PROGRAMA DE ACCIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

El plan o programa de acción implicó problematizar mi práctica profesional para que así se determinara el objetivo a alcanzar y ello permitiera elaborar el informe meta de este trabajo, es decir, reportar las actividades que el psicólogo realizó en la USAER No. 28.

3.6 DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.

La atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional, porque implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos.

Es así que, cada vez son más las escuelas que abren sus puertas a estos alumnos y enfrentan el reto de ofrecerles una respuesta educativa con equidad, asegurando que todos reciban la atención que requieren para el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida. Estas escuelas, más allá de integrar alumnos que presentan necesidades educativas especiales en sus aulas, y de promover la atención a la diversidad solo recibe

a los alumnos con estas características para integrarlos sin brindarles la atención que necesitan de acuerdo a lo planteado en las políticas de inclusión, para así con ello lograr una sociedad más flexible y abierta.

Estos aspectos se profundizan porque en muchas ocasiones el personal directivo y docente no cuenta con el conocimiento teórico-metodológico para dar una respuesta educativa pertinente y oportuna al alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a discapacidad por lo que la asesoría del personal de USAER es determinante para contribuir a que ese proceso de integración sea una realidad.

En función de lo anterior esta memoria de experiencia laboral, se desarrolló principalmente enfocada al aspecto de detección y evaluación con fines diagnósticos de los alumnos que enfrentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad intelectual en los tres contextos (áulico, escolar y socio familiar), con el fin de diseñar un proceso de intervención que responda a sus características y necesidades a fin de dar una atención adecuada y temprana a los alumnos, por lo tanto se participó en los tres ámbitos de la evaluación de manera general, la tarea en esta etapa para el psicólogo se encaminó a la evaluación de alumnos desde el enfoque de lo cognitivo-intelectual y socio afectivo.

Tanto en la detección como en la evaluación del alumno con discapacidad intelectual los instrumentos utilizados fueron diversos y en función del aspecto evaluado: inteligencia, motivación para aprender, estilo de aprendizaje, etc. Fue la utilización de uno o varios instrumentos e incluso la complementariedad de la información obtenida por varios de ellos. Pueden, tener un carácter objetivo o subjetivo, en función de si están basados o no en estrategias y procedimientos normalizados y estandarizados.

3.7 OBJETIVO DE LA MEMORIA.

Recuperar las experiencias de trabajo que se realizaron como psicólogo en la USAER No. 28, respecto a las actividades del proceso de detección y evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en escuela regular.

3.8 REPORTE DE LA EXPERIENCIA DE TRABAJO

El proceso de detección de la población objetivo, siendo ésta los alumnos con discapacidad intelectual inicia al inicio del ciclo escolar con la aplicación de muestras pedagógicas de español y matemáticas que cursan de segundo a sexto grado por parte de las docentes de apoyo en cada una de las nueve escuelas que atiende la USAER para determinar su competencia curricular, y a partir de ésta identificar al alumnado que será candidato para una valoración psicológica, se aplica un aproximado de 108 muestras de las cuales se consideran 39 para un análisis más exhaustivo, quedando 22 muestras al final que darán pauta para realizar la evaluación psicológica.

A continuación se presenta de forma más detallada el nivel de conceptualización en lecto-escritura y en matemáticas que presentaron los 22 alumnos que se identificaron a partir de la aplicación de las muestras pedagógicas:

3.9 DETECCIÓN.

- a) Nivel de conceptualización en lecto-escritura y en matemáticas con base en las muestras pedagógicas aplicadas.

Nombre del alumno	Grado	Edad	Lecto-escritura	Matemáticas.
Areli	2do.	7	pre silábico	Cero
Miriam	2do.	7	silábico	Representacional.

Nelly	2do.	6	Pre silábico	inicial
Karla	3ero.	8	Silábico/alfabético	representacional
Sehanyer	3ero.	8	Pre silábico	inicial
Luis Ángel	3ero..	8	Pre silábico	cero
Alonso	3ero.	8	Silábico/ alfabético	inicial
Belén	3ero.	9	Pre silábico	inicial
Mariana	3ero.	8	Pre silábico	cero
Cristal	3ero.	8	Pre silábico	inicial
Víctor	3ero.	8	Pre silábico.	inicial
Joel	4to.	9	Silábico	inicial
Miguel ángel	4to.	9	silábico/ alfabético	inicial
Alan	4to.	8	Silábico.	inicial
Ronaldo	4to.	9	Silábico/ alfabético	representacional
Annette	4to.	10	Silábico/alfabético	representacional
Guadalupe	5to.	10	alfabético	representacional
José	5to.	10	silábico/alfabético	representacional
José Eduardo	5to.	14	Silábico/alfabético.	representacional
Cristian	5to.	11	silábico/alfabético	inicial
Margarita	5to.	11	Pre silábico.	cero
Andrea	6to.	12	alfabético	representacional

Posteriormente, con base en los anteriores resultados el área de Psicología procede a realizar una observación a partir del formato de barreras de la práctica educativa que interfieren en el aprendizaje y la participación, que a continuación se presenta, en cada una de las aulas en las que se encuentra ubicado el alumnado detectado para identificar las barreras de la práctica educativa de los docentes de aula regular que pudieran interferir en el aprendizaje y la participación del mismo.

La observación del contexto áulico se realizó en colaboración con el docente de apoyo, efectuándose 22 observaciones en el aula, determinándose lo siguiente:

- 1) En la mayoría de los grupos los docentes de grupo utilizan la misma metodología para todo el grupo sin tomar en cuenta la diversidad del grupo.
 - 2) Los docentes no toman en cuenta a la diversidad de alumnos que tienen en su grupo (discapacidad, necesidades educativas especiales, conducta, lenguaje, etc.).
 - 3) Realizan una evaluación general y con un mismo instrumento, no tomando en cuenta la diversidad de su grupo.
 - 4) Existe un mínimo de apoyo por parte de los padres de familia hacia el niño y principalmente aquellos alumnos con mayor necesidad que vendrían siendo los de discapacidad y/o necesidades educativas especiales.
- b) Frecuencia de docentes de aula regular que manifiestan barreras (anexo no. 1) en su práctica educativa para el aprendizaje y la participación de la población objetivo

CRITERIOS OBSERVADOS	NO LO REALIZA	EN PROCESO	LO REALIZA
1.- Contexto de la escuela –aula		15	7
2.- Valoración general de la tarea.		4	18
3.- Dinámica y actitudes de los niños dentro del grupo		4	18
4.- Actitudes del maestro hacia el grupo.	11	7	5
5.-Estrategias de evaluación.	11	7	5
6.- Apoyo de los padres de familia	12	8	2
7.- Competencia curricular grupal.	3	2	17

3.10 DIAGNÓSTICO.

a).- Autorización por parte de los padres de familia (anexo no. 2) para el diagnóstico de discapacidad intelectual.

Después del análisis de las muestras pedagógicas del alumnado que serán evaluados por el área de Psicología, y de la observación realizada en cada una de las aulas donde se encuentra éste, se procede a realizar la entrevista con los padres de familia para obtener su autorización para la realización de la aplicación de los instrumentos psicométricos.

b). Entrevista psicológica a padres de familia.

Se aplicaron 22 entrevistas psicológicas (anexo no. 3) a los padres de familia, obteniéndose la siguiente información como posibles factores etiológicos de la discapacidad intelectual:

- Antecedentes del desarrollo perinatales (hipoxia) y posnatales (retraso en el desarrollo motor y lenguaje).
- Antecedentes del contexto escolar (dificultad en la coordinación motriz gruesa y fina, lateralidad y espacio-temporales), falta de interés y motivación en la realización de las tareas y bajo rendimiento en el proceso de aprendizaje.
- Respecto al contexto familiar, la mayoría de los niños pertenecen a una familia nuclear disfuncional donde la madre es la que cumple ambos roles, la autoridad la ejerce cualquier miembro de la familia (abuelos y tíos) y no existe apoyo de ninguno de los padres hacia el menor.
- En cuanto a los antecedentes de salud son mínimos que vendrían siendo: síndrome de Williams.

Alumno	ASPECTOS RELEVANTES ASOCIADOS A LA DISCAPACIDAD.
Areli	contexto escolar, salud y contexto familiar,
Miriam	Contexto escolar (no curso kínder), Contexto familiar (nula atención de los padres)
Nelly	Antecedentes posnatales (desfasaje en el desarrollo motor y de lenguaje)
Karla	Síndrome de Williams (motor e intelectual)
Sehanyer	Contexto escolar Contexto familiar (nulo apoyo de los padres de familia).
Luis Ángel	Síndrome de Down
Alonso	Contexto de salud (tdah)
Belén	Contexto familiar (nulo a poyo de los padres).
Mariana	Contexto familiar (nulo apoyo de los padres de familia).
Cristal	Contexto familiar (violencia intrafamiliar).
Víctor	Antecedentes posnatales (desarrollo psicomotor y lenguaje).
Joel	Antecedentes prenatales (Madre alcohólica). antecedentes posnatales (desarrollo psicomotor tardío) Contexto familiar (nulo apoyo por parte de los padres).
Miguel ángel	Antecedentes posnatales(Desarrollo psicomotor tardío y lenguaje) Contexto familiar (violencia intrafamiliar y nulo apoyo de los padres).
Alan	Antecedentes perinatales (hipoxia)
Ronaldo	Contexto de salud (TDAH)
Annette	contexto de Salud
Guadalupe	contexto de Salud (microcefalia y columna bípeda) contexto familiar (sobrepotección de los padres)
José	contexto familiar
José Eduardo	contexto familiar (nulo apoyo de los padres, inasistencia continua)
Cristian	Contexto familiar (violencia intrafamiliar y nulo apoyo de los padres).
Andrea	Antecedentes peri y posnatales.
Margarita	Antecedentes pre, peri y posnatales.

e).- Con respecto a la aplicación de los instrumentos psicométricos, se aplicaron a 22 alumnos el test de inteligencia WISC-IV, obteniéndose los siguientes resultados:

No. de alumnos	grado	Edad	CI	Clasificación.	
				WISC IV	AADM

1	2do	6-7 años	51-62	Muy bajo	Ligero
8	3ero.	8-9 años	57-71	Muy bajo	Ligero/superficial
5	4to.	8-9 años	52-68	Muy bajo	Ligero
5	5to.	10-14 años	45-68	Muy bajo Ligero	moderado/ superficial
1	6to.	12 años	61	Muy bajo	Ligero

Por otro lado, al aplicar el test de Bender se obtuvo lo siguiente:

Alumnos	grado	Edad de maduración	Desfasaje en relación a la edad cronológica
1	2do.	5 años	1 a 2 años
8	3ero	4 – 6 años	3 a 4 años
5	4to.	5 – 6 años	2 a 4 años
5	5to.	6 – 10 años	2 a 5 años
1	6to.	9 años	3 años.

Por último, en relación a la escala de habilidades socio adaptativas se reportó lo siguiente:

NP	NOMBRE	C	A	HVH	HS	UC	A	SS	AF	OTL	T
1	Areli	+	+		+		+		+		
2	Miriam	+			+		+				
3	Nelly	+			+		+		+		
4	Karla		+	+	+		+				

5	Sehanyer		+		+	+	+				
6	Luis Ángel	+			+		+		+		
7	Alonso		+		+		+		+		
8	Belén	+			+		+				
9	Mariana	+			+		+		+		
10	Cristal		+		+				+		
11	Víctor		+		+		+		+		
12	Joel						+		+		
13	Miguel ángel	+			+				+		
14	Alan		+		+				+		
15	Ronaldo			+	+		+			+	
16	Annette			+		+	+				
17	Guadalupe	+		+	+		+		+		
18	José	+		+	+		+		+		
19	José Eduardo				+		+		+	+	
20	Cristian	+			+		+				
21	Andrea		+		+		+				
22	Margarita	+	+		+		+	+	+		

C= Comunicación, A= Autocuidado, HVH= Habilidades de vida en el hogar HS= Habilidades sociales, UC= Utilización de la comunidad , A= Autodirección , SS= Salud y seguridad, AF= Académicas funcionales, OTL= Ocio y tiempo libre y T= Trabajo.

3.11 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

La última acción del proceso de diagnóstico de niños y niñas con Discapacidad Intelectual (anexo no. 4) es la realización de la evaluación psicopedagógica, la cual consiste en plasmar en un formato del mismo nombre la información recabada de la aplicación de los instrumentos de medición (WISC-IV, Bender, Escala de Habilidades Socio adaptativas, muestras pedagógicas de Español y Matemáticas, y las que corresponden al área de trabajo social).

Esta acción permite analizar las características del alumno en función de su contexto social, escolar y familiar en los que interactúan y pertenece para determinar las necesidades educativas especiales que presenta, y así determinar los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que requiere para que logre los propósitos educativos.

Cabe mencionar que los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular.

A partir de esta evaluación se procede por último a realizar la Propuesta Curricular Adaptada en la que se prioriza las necesidades que presenta cada uno de los alumnos con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, y determinando los recursos humanos, metodológicos y materiales que se requieren para aminorar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

3.12 ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo del presente trabajo es recuperar las experiencias de trabajo que se realiza como psicólogo en la USAER No. 28, respecto a las actividades del proceso de detección

y evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en escuela regular.

Entendiéndose por discapacidad intelectual a la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del estudiante, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales, y que comienza antes de los 18 años (Luckasson et al., 2002).

Es así que, el proceso de detección y evaluación consideró lo propuesto por el Modelo Multidimensional de la Discapacidad Intelectual (AAIDD, 2002) y lo que establece el marco conceptual de la OMS (2001), ya que se toma en cuenta las limitaciones en el funcionamiento presente del alumno al considerar su ambiente comunitario típico y a su grupo de iguales en edad y cultura, ya que se concibe que una evaluación válida debe tener en cuenta la diversidad cultural y/o lingüística del estudiante, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y de comportamiento.

Por otra parte, se considera que en un alumno las limitaciones coexisten con capacidades, por lo tanto también en este proceso para establecer un diagnóstico se precisa describir sus limitaciones, así como las fortalezas para desarrollar un perfil de los apoyos que necesita para aprender y participar.

Por lo tanto, el proceso de evaluación desde la perspectiva asumida, deja de lado la concepción psicométrica, para entender al alumno con limitaciones intelectuales en la interacción que establece con su entorno biopsicosocial. Conocer el grado o severidad de las limitaciones en las habilidades intelectuales no implica hacer énfasis en el déficit del estudiante, sino que conocer las barreras que dificultan su aprendizaje y participación.

Se considera que se deben identificar también sus capacidades y potencialidades individuales del alumnado, así como las oportunidades del contexto (eliminación de barreras), que facilitan su desarrollo y educación. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica

en el ámbito educativo, tiene sentido con miras a prescribir la enseñanza más efectiva, y proporcionar los apoyos que el alumnado requiere para progresar, aprender y participar.

Asimismo, también se tuvo presente que él o la menor, aun cuando tengan limitaciones, está involucrado de manera activa en su propio proceso de evaluación, desde el cual también se modifica y construye conocimiento de sí mismo, por lo tanto, la evaluación ha de referirse a la actividad, proceso y resultados de la evaluación.

De esta manera, la evaluación en el ámbito educativo, requiere que el profesional de educación especial considere e integre los conocimientos y aportes teórico- prácticos que brindan la evaluación estática, la evaluación dinámica; así como sustentos conceptuales de la Psicología General, Psicología del Desarrollo, la Neuropsicología y de la Psicología Educacional, entre otros.

Por lo tanto, la discapacidad intelectual implica NEE permanentes aunque no inmutables, si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, la vida del alumno con discapacidad intelectual generalmente será funcional.

En relación a los resultados obtenidos en el diagnostico podemos decir que las posibles causas está en antecedentes del desarrollo específicamente en antecedentes perinatales (hipoxia) y posnatales (retraso en desarrollo motor y lenguaje), en el contexto familiar la mayoría de las familias son disfuncionales, no cumplen con el rol dentro de la familia, las expectativas de los padres hacia sus hijos son mínimas, comunicación e interacción entre los miembros de la familia nula, existiendo violencia familiar (verbal y física) y nulo apoyo y disposición por ayudar a sus hijos para mejorar su rendimiento escolar.

En la aplicación psicométrica específicamente en el WISC IV se puede observar que los 22 alumnos se encuentran en la categoría de muy bajo correspondiente a un C.I de 51 a 68, donde las escalas con menor puntaje es la de comprensión verbal y memoria de trabajo, a diferencia de las versiones anteriores se evalúa con mayor amplitud el proceso

cognitivo. Con respecto a la prueba de Bender el nivel de maduración viso motor oscila entre 5 y 6 años, habiendo un desfase de 3 a 4 años en relación a su edad cronológica.

De acuerdo a resultados en las habilidades socio adaptativas existen tres habilidades con mayor puntaje que vendrían siendo las habilidades sociales (HS), Autocuidado (A) y académicas funcionales (AF) donde se puede observar que sus principales dificultades está en la interacción con los otros, regular su comportamiento, aprender a seguir un horario, saber buscar ayuda en caso necesario, dar solución a problemas cotidianos y familiares, mostrar asertividad adecuada y la adquisición de habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

La importancia de tener una detección y diagnóstico a tiempo es primordial ya que es la base para dar una atención acorde a sus habilidades, características y fortalezas y así poder implementar las estrategias acordes a la condición del niño desde los diferentes contextos para lograr ser una persona independiente y autosuficiente para la vida y no un diagnóstico que solo sirva como etiquetación.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de la información obtenida sobre el proceso de detección y evaluación para el diagnóstico de discapacidad intelectual en alumnos de nivel primaria se concluye lo siguiente:

- El diagnóstico de discapacidad intelectual tiene como propósito proporcionar o mejorar los apoyos al alumnado, a fin de que le permita un mejor funcionamiento individual. Para ello, el proceso de evaluación debe ofrecer información de su funcionamiento en cinco dimensiones que abarcan diferentes aspectos personales y del ambiente, estas dimensiones son Habilidades intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacción y Roles sociales, Salud, y Contexto.
- La selección, por parte del profesional competente, del instrumento de evaluación a utilizar para determinar el CI y evaluar el funcionamiento cognitivo del alumno, debe considerar factores tales como: que la prueba cumpla con condiciones de confiabilidad y validez estadística; que posea normas adaptadas y estandarizadas actualizadas para la población que pretende evaluar; así como, la utilización de una versión del instrumento apropiada para el nivel etario y condición particular del estudiante.
- Se considera que el profesional competente para evaluar el funcionamiento intelectual de un o una estudiante, es el psicólogo(a), calificado en el ámbito de la discapacidad intelectual, es decir, que tenga conocimiento y experiencia en la aplicación e interpretación de pruebas psicométricas de inteligencia, como también dominio del marco teórico que sustenta, el enfoque actual de la discapacidad y el modelo multidimensional de la discapacidad intelectual utilizado, además de conocimiento del contexto educativo y de cómo opera el sistema escolar.
- El propósito de evaluar las limitaciones en la conducta adaptativa es identificar las necesidades de apoyos que un determinado alumno requiere para participar en su

comunidad, para asumir roles valorados socialmente y experimentar mayor satisfacción y realización personal.

BIBLIOGRAFÍA

- AAIDD. (2002). Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo.
- Coll, C. 1989: Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. En Anuario de Psicología. Pág. 41,51-73.
- Ceballos Villada Mg. Zenaida. 2012. Intervención psicosocial en contexto educativo. Psicología educativa. Programa de Psicología (UNAD).
- Diccionario de educación especial, Nuevo Mundo, México, 1997.
- Esquivel Heredia M y Gómez E. 2011. Psicodiagnostico clínico del niño. Editorial Manual Moderno, México.
- Fernández Barroso A. 1990. Funciones del psicólogo de la educación. En la II Congreso del Colegio Oficial de Psicología. Valencia.
- Francesc Campos I Alemany. 1995. El rol del psicólogo en la educación. Revista de psicología.
- Guía Técnica del Departamento de Educación Especial Valle de Toluca (2011-2012).
- González- Pérez Joaquín (2003). Discapacidad intelectual, concepto, evolución e intervención psicopedagógica. Pág. 8
- Hernández G. 2012. Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo. Reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y la escuela inclusiva. Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Marquez-Carareo Ma. Elena, Zanabria-Salcedo Martha, Perez-Barron Verónica. 2011. Artículo "Epidemiología y manejo integral de la discapacidad Intelectual ". Salud Mental.
- Moreno, M. 1989. Psicología de la intervención educativa y sistema de enseñanza. Encuentros en Psicología. Pág. 14, 3-8. Andalucía Occidental.
- Ossa Carlos. 2006. Factores que estructuran el rol del psicólogo en educación especial. Revista de psicología. Vol. XV, núm. 2, pág. 131-146, Universidad de Chile Santiago, Chile.

- Perez-Portabella Francisco Javier. Colección de Educación Especial. Orientaciones psicopedagógicas. Quinta edición.
- Thomas M. Shea. Anne Marie Bauer. 1999. Educación Especial. Un enfoque ecológico. 2da. Edición. Editorial McGraw-Hill.
- Koppitz, E, 1995. El dibujo de la figura humana en los niños. Argentina, Editorial Guadalupe.
- Luckasson, R., Borthwick-Duyl, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M., Spreat, S. y Tasse, M.J. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10" ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- México.
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud. Madrid, España: Organización Mundial de la Salud.
- SEP (2006) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial en México”.
- SEP., 2010. Manual de participante curso “Educación Inclusiva II”. México, SEP.
- SEP-DGAIR 2009. Normas de Inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundarias oficiales y particulares.
- SEP. 2010. Discapacidad Intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. México.
- SEP-DGAIR MEX. (2006). Intervención educativa en la discapacidad intelectual, primarias y secundarias oficiales y particulares, certificación para las escuelas de educación preescolar, normas de Inscripción, reinscripción, acreditación y certificación. Pág. 93.
- Verdugo Ma. N. (2006). Programa de habilidades sociales. Salamanca; AMARU.
- Verdugo Alonso Miguel Ángel, Gutiérrez Bermejo Belén (2009). Discapacidad Intelectual, adaptación social y problemas de comportamiento. Edit. Pirámide.
- Weschler, D. 2010. Escala de inteligencia para niños IV. Editorial Manual Moderno, México

ANEXOS

Anexo 1

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SERVICIOS EDUCATIVOS
INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO

USAER _____
Z.E.E.E. _____ Z.E.E.B. _____

IDENTIFICACION DE BARRERAS DE LA PRACTICA EDUCATIVA QUE INTERFIEREN EN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

DATOS GENERALES DE LA ESCUELA

Nombre de la Escuela: _____ Turno: _____
Grado: _____ Grupo: _____ No. de Alumnos con discapacidad (presentan NEE) _____ No. de Alumnos con aptitudes sobresalientes (presentan NEE) _____ Nombre del Maestro (a): _____
Fecha: _____ Elaboró: _____

I. CONTEXTO DEL AULA

II. VALORACIÓN GENERAL DE LA TAREA

III . DINÁMICA Y ACTITUDES DE LOS NIÑOS DENTRO DEL GRUPO:

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

IV. ACTITUDES DEL MAESTRO HACIA EL GRUPO :

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

V. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL MAESTRO:

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

VI. PARTICIPACION DE LOS PADRES DE FAMILIA:

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

VII. ALUMNOS QUE REQUIEREN APOYOS ESPECÍFICOS

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo no. 2

AUTORIZACION DE PADRES DE FAMILIA

U.S.A.E.R. No. 28

CICLO ESCOLAR 2013-2014

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

FECHA DE NACIMIENTO: _____ **EDAD:** _____

GRADO Y GRUPO: _____ **FECHA DE CANALIZACION:** _____

MOTIVO DE ATENCION:

AREA(S) A LA QUE SE CANALIZA:

AUTORIZO que mi hijo(a) _____ **sea**
evaluado con pruebas escritas y reciba atención por parte de los profesionales de USAER
durante este ciclo escolar.

Me comprometo a:

PERSONAL QUE ORIENTO:

P.E.A. _____

PSIC. _____

T.S. _____

AUTORIZA

NOMBRE Y FIRMA DEL PADRE O TUTOR

Cómo los Padres perciben la relación profesor (a) – alumno (a):

4.- SALUD.

Alteraciones importantes en la salud del menor, que pueden estar relacionadas con la situación escolar:

5.- CONTEXTO FAMILIAR. (Si es necesaria información relacionada con la estructura familiar, remitirse al estudio social de 1er. Nivel)

(Comunicación e interacción del menor con los miembros de la familia).

Actitudes y expectativas de los padres y hermanos ante el alumno(a).

Apoyo brindado por los padres, disposición para mejorar su rendimiento escolar, actitudes positivas o negativas ante su desempeño.

Quién y cómo apoyan y/o supervisan las tareas del menor.

Qué actividades realiza el alumno antes y después de clases:

Cómo reacciona el niño (a) ante el fracaso

Organización familiar: Relacionados con los hábitos, nivel de autonomía, orden y control del niño en el hogar.

Cómo se desarrolla la convivencia familiar con el menor.

6.- FUTURO.

Expectativas y aspiraciones de los padres respecto al porvenir del niño.

7. DESARROLLO SOCIAL.

Interacciones al exterior de la familia y la escuela.

OBSERVACIONES:

SUGERENCIAS:

PSICOLOGO (A)

VO. BO. DIRECTOR

Anexo 4



INFORME DE EVALUACION PSICOPEDAGOGICA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Nombre del alumno: _____ Edad: _____
Fecha de nacimiento: _____ Grado: _____ Grupo: _____
Nombre del maestro de grupo: _____
Fecha de aplicación: _____

Nombre de la madre: _____ Edad: _____
Escolaridad: _____ Ocupación: _____
Nombre del padre: _____ Edad: _____
Escolaridad: _____ Ocupación: _____
No. de hermanos: _____ Lugar que ocupa en la familia: _____
Domicilio: _____ Teléfono: _____

Institución que canaliza:

Dx. Intelectual:

Instrumentos aplicados:

Habilidades socio adaptativas:

Cuidado propio (comer, vestirse, control de esfínteres):

Vida en el hogar (seguridad en el hogar):

Comunicación (expresión y comprensión del lenguaje) :

Autodirección (resolver problemas, completar tareas):

Habilidades sociales (toma de turno, conductas sociales apropiadas):

Salud y seguridad (seguridad básica) :

Académico funcionales (lectura, escritura y conceptos matemáticos) :

Uso de la comunidad (uso apropiado de los servicios) :

Trabajo (habilidades ocupacionales):

Uso del tiempo libre (preferencias personales) :

I. MOTIVO DE EVALUACION.

--

II. TECNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS.

DOCENTE DE AULA	
PSICOLOGO	
TRABAJADOR SOCIAL	
MAESTRO DE LENGUAJE.	
TERAPISTA FISICO	
MEDICO	
OTROS	

III. APARIENCIA FISICA.

--

IV. ANTECEDENTES RELEVANTES DEL DESARROLLO.

--

V. ANTECEDENTES ESCOLARES.

IMPLICACION DE LOS CONTEXTOS EN LOS PROCESOS DEL NIÑO (BARRERAS)

VI. CONTEXTO FAMILIAR.

VII. CONTEXTO ESCOLAR.

VIII. CONTEXTO SOCIAL.

IX. SITUACIÓN ACTUAL DEL ALUMNO (fortalezas y debilidades)

IMPLICACIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS EN EL PROCESO EDUCATIVO

--

IMPLICACIÓN DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR, ÁULICO Y SOCIOFAMILIAR

--

X. ASPECTO CURRICULAR

--

XI. INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS (conclusiones)

--

XII. OBSERVACIONES GENERALES

--

XIII. PRINCIPALES NECESIDADES DEL ALUMNO.

ASPECTO	EL NIÑO(A) QUE NECESITA
COGNITIVO	
CURRICULAR.	
AFECTIVO- EMOCIONAL Y CONDUCTA-ADAPTATIVA	
LINGUISTICO- COMUNICATIVA.	

I. CUADRO DE DIAGNÓSTICO.

DISCAPACIDAD	MULTIDISCAPACIDAD	TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO	APTITUDES SOBRESALIENTES
Intelectual <input type="checkbox"/> Motora <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> *Observación:		Autista <input type="checkbox"/> Asperger <input type="checkbox"/> Rett <input type="checkbox"/> Desintegrativo Infantil <input type="checkbox"/> No especificado <input type="checkbox"/>	Intelectual <input type="checkbox"/> Socioafectiva <input type="checkbox"/> Creativa <input type="checkbox"/> Psicomotriz <input type="checkbox"/> Artística <input type="checkbox"/>
	ALUMNO SIN DISCAPACIDAD <input type="checkbox"/>	NEE SIN DISCAPACIDAD <input type="checkbox"/>	

*Característica específica de la discapacidad.

ELABORARON:

DOCENTE DE AULA

DOCENTE ESPECIALISTA DE APOYO

PSICÓLOGO

TRABAJADOR SOCIAL

DOCENTE DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

TERAPISTA FÍSICO

MÉDICO
