

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

“LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO CON DISFUNCIÓN CEREBRAL A LA
ESCUELA REGULAR. PROPUESTA DE UNA GUÍA DE ORIENTACIÓN A
MAESTROS”

HEIDI ELIZABETH GATICA ABADÍA
BRENDA CECIBEL RUEDA ESTRADA

Guatemala, noviembre de 2005

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

“LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO CON DISFUNCIÓN CEREBRAL A LA
ESCUELA REGULAR. PROPUESTA DE UNA GUÍA DE ORIENTACIÓN A
MAESTROS”

Informe final de Investigación
presentado al Honorable Consejo Directivo
de la Escuela de Ciencias Psicológicas

POR

HEIDI ELIZABETH GATICA ABADÍA
BRENDA CECIBEL RUEDA ESTRADA

Previo a optar el título de

PROFESORAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Guatemala, noviembre de 2005

CONSEJO DIRECTIVO

Licenciado Riquelmi Gasparico Barrientos
DIRECTOR ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Licenciada Blanca Leonor Peralta Yáñez
SECRETARIA a.i. ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Licenciada Maria Lourdes González Monzón
Licenciada Liliana Del Rosario Álvarez de García
REPRESENTANTES DEL CLAUSTRO DE CATEDRÁTICOS
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Licenciado Evodio Juber Orozco Edelman
REPRESENTANTE DE LOS PROFESIONALES EGRESADOS
DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS

Estudiantes Elsy Maricruz Barillas Divas
Estudiante José Carlos Argueta Gaitán
REPRESENTANTES ESTUDIANTILES



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLOGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-
9a. Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A"
TEL.: 485-1910 FAX: 485-1913 y 14
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

c.c. Control Académico
CIEPs.
Archivo
REG. 338-2001
CODIPs. 1688-2005

**De Orden de Impresión Informe Final
de Investigación**

07 de noviembre de 2005

Estudiantes

Heidy Elizabeth Gatica Abadía
Brenda Cecibel Rueda Estrada
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiantes:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a ustedes el Punto VIGÉSIMO SEGUNDO (22º), del Acta SESENTA Y OCHO GUION DOS MIL CINCO (68-2005), de la sesión del Consejo Directivo del 04 de noviembre de 2005, que copiado literalmente dice:

"VIGÉSIMO SEGUNDO: El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el Informe Final de Investigación titulado: **"LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO CON DISFUNCIÓN CEREBRAL A LA ESCUELA REGULAR"**, de la carrera de Profesorado en Educación Especial, realizado por:

HEIDY ELIZABETH GATICA ABADÍA

CARNET No. 23-16202

BRENDA CECIBEL RUEDA ESTRADA

CARNET No. 27-10908

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por la Licenciada Liliana Álvarez y revisado por el Licenciado Marco Antonio García Enríquez. Con base en lo anterior, el Consejo Directivo **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del informe final para los trámites correspondientes de graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para la Elaboración de Investigación o Tesis, con fines de graduación profesional."

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"



Licenciada Blanca Leonor Peralta Yanes
SECRETARIA a.i.

/Gladys

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA



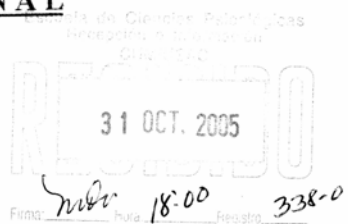
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-
9ª Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A"
TEL: 2485-1916 FAX: 2485-1913 y 14
e-mail: psic@ucm.edu.gt

CIEPs. 220-2005
REG. 338-2001

Guatemala, 31 de octubre de 2005

INFORME FINAL

SEÑORES
CONSEJO DIRECTIVO
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
EDIFICIO



SEÑORES CONSEJO DIRECTIVO:

Me dirijo a ustedes para informarles que el Licenciado Marco Antonio García Enríquez, ha procedido a la revisión y aprobación del INFORME FINAL DE INVESTIGACION, titulado:

"LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO CON DISFUNCIÓN CEREBRAL A LA ESCUELA REGULAR"

ESTUDIANTE:

CARNÉ No

Heidy Elizabeth Gatica Abadía
Brenda Cecibel Rueda Estrada

2316202
2710908

CARRERA: Profesorado en Educación Especial

Agradeceré se sirvan continuar con los trámites correspondientes para obtener ORDEN DE IMPRESIÓN.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

LICENCIADA MAYRA LUNA DE ALVAREZ
COORDINADORA

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA -CIEPs.- "Mayra Gutiérrez"

c.c. Revisor/a
Archivo

MLDA / edr



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA

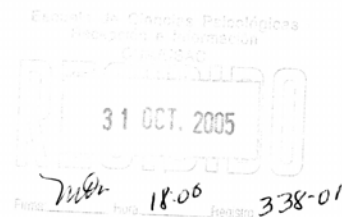


ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-
9^a Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A"
TEL.: 2485-1919 FAX: 2485-1913 y 14
e-mail: psicologia@usc.edu.gt

CIEPs. 221-2005

Guatemala, 31 de octubre de 2005

LICENCIADA
MAYRA LUNA DE ÁLVAREZ, COORDINADORA
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGIA
CIEPs. "MAYRA GUTIÉRREZ"
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS



LICENCIADA DE ÁLVAREZ:

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la
revisión del **INFORME FINAL DE INVESTIGACION**, titulado:

**"LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO CON DISFUNCIÓN CEREBRAL A LA ESCUELA
REGULAR"**

ESTUDIANTE:

CARNÉ No.

Heidy Elizabeth Gatica Abadía
Brenda Cecibel Rueda Estrada

2316202
2710908

CARRERA: Profesorado en Educación Especial

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el
Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE**, y
solicito continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

LICENCIADO MARCO ANTONIO GARCÍA ENRÍQUEZ
DOCENTE REVISOR

c.c.: Archivo
Docente Revisor / a

MAGE / edr



Guatemala, 18 de agosto de 2005.

Licenciada
Mayra Luna
Coordinadora CIEPs
Escuela de Ciencias Psicológicas
Universidad de San Carlos de Guatemala

Licenciada Mayra Luna:

Respetuosamente me dirijo a usted, con el objeto de hacer de su conocimiento que he asesorado y aprobado el Informe Final de Investigación titulado "LA ADAPTACION DEL NIÑO CON DISFUNCION CEREBRAL A LA ESCUELA REGULAR PROPUESTA DE UNA GUIA DE ORIENTACION A MAESTROS."

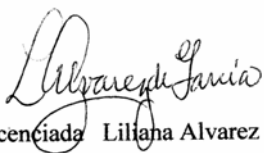
Dicha investigación fue elaborada por las estudiantes:

Heidy Elizabeth Gatica Abadia
Brenda Cecibel Rueda Estrada

carne: 23-16202
carne: 27-10908

Considero que el mismo cumple con los requisitos establecidos por el departamento que usted coordina, por lo que atentamente solicito se siga con los trámites correspondientes.

Atentamente,


Licenciada Lilliana Alvarez

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA



ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO -CUM-

9a. Avenida 9-45, Zona 11 Edificio "A"
TEL.: 485-1910 FAX: 485-1913 y 14
e-mail: usacpsic@usac.edu.gt

cc: Control Académico
CIEPs.
Archivo
Reg. 338-2001

CODIPs. 1239-2005

De aprobación de proyecto de Investigación

28 de julio de 2005

Estudiantes

Heidy Elizabeth Gatica Abadía
Brenda Cecibel Rueda Estrada
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiantes:

Transcribo a usted el Punto QUINTO (5º) del Acta CUARENTA Y CUATRO GUÍON DOS MIL CINCO (44-2005) de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 21 de julio de 2005, que literalmente dice:

"QUINTO: El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el Proyecto de Investigación, titulado: **"LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO CON DISFUNCIÓN CEREBRAL A LA ESCUELA REGULAR -Propuesta de una guía de orientación a maestros-**", de la Carrera: **Profesorado en Educación Especial**, presentado por:

HEIDY ELIZABETH GATICA ABADÍA

CARNÉ No. 23-16202

BRENDA CECIBEL RUEDA ESTRADA

CARNÉ No. 27-10908

El Consejo Directivo considerando que el proyecto en referencia satisface los requisitos metodológicos exigidos por el Centro de Investigaciones en Psicología -CIEPs-, resuelve **APROBARLO** y nombrar como asesor a la Licenciada Liliana Álvarez y como revisor al Licenciado Marco Antonio García Enríquez."

Atentamente,

ID Y ENSEÑAD A TODOS

Licenciada Blanca Leonor Peralta Yanes
SECRETARIA a.i.

/Gladys





GOBIERNO DE GUATEMALA
ESCUELA OFICIAL URBANA MIXTA
"LOMAS DE SANTA FAZ"
JORNADA VESPERTINA

La infrascrita Directora de La Escuela Urbana Mixta Lomas de Santa Faz zona 18 Jornada Vespertina, Licenciada Vilma Lemus Ramírez.

Respetuosamente me dirijo a usted, con el objetivo de hacer de su conocimiento que he tenido a bien observar y revisar la realización del trabajo de campo Titulado "LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO CON DISFUNCIÓN CEREBRAL A LA ESCUELA REGULAR PROPUESTA DE UNA GUIA DE ORIENTACIÓN A MAESTROS", con el personal docente de los grados de primero y segundo grado de primaria.

Dicho trabajo de campo fue implementado por las señoritas:

HEIDI ELIZABETH GATICA ABADÍA CARNE: 2316202

BRENDA CECIBEL RUEDA ESTRADA CARNE: 2710908

Considero que el mismo lleno los requisitos establecidos por la programación y la implementación de la guía a maestros, por lo que agradezco a la ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS, el aporte brindado a nuestro centro educativo.

A solicitud de la interesada y para los usos legales que le convengan se extiende la presente constancia, en la ciudad de Guatemala, a los treinta días del mes de Agosto del año dos mil cinco

Licda. Vilma Lemus Ramírez
DIRECTORA



Atentamente
Profra. Noemí Martínez
SUB DIRECTORA

PADRINOS

Licenciada Lucrecia Martínez Ventura Colegiado 6062

Licenciada Rosa Emperatriz Escobar Guzmán Colegiado 2289

Doctor Amado Brígido Gómez García Colegiado 70625

ÍNDICE

	PAG.
PRÓLOGO.....	1

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN.....	2-4
MARCO TEÓRICO.....	7
Antecedentes.....	7
El medio circundante educativo para el niño.....	10
▪ El derecho a la educación.....	12
▪ Pensum de estudios para maestras de educación pre-primaria.....	14
▪ Pensum de estudios para maestras de educación primaria urbana..	15
▪ Diversidad de dificultades que presentan los niños en el aula.....	18
▪ Disfunción cerebral.....	22
▪ Síntomas.....	24
▪ Desarrollo y/o estímulos de procesos y destrezas del pensamiento.	26
▪ Incapacidad del aprendizaje.....	26
▪ Contenidos importantes para aprender: la lectura y escritura.....	36
▪ El proceso de la lectura.....	37
▪ Fases del lenguaje.....	39
▪ Fases de la palabra oral.....	40
▪ Fases de la lectura.....	42
▪ Fases de la escritura.....	43
HIPÓTESIS.....	46

CAPITULO II

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	48-50
------------------------------	-------

CAPITULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	51
▪ Análisis general.....	69

CAPITULO IV

▪ Conclusiones.....	74
▪ Recomendaciones.....	76
BIBLIOGRAFÍA.....	77
ANEXOS.....	79
▪ Guía de orientación a maestros	
▪ Programación de la orientación	
▪ Protocolo del Test Bender	
▪ Cuestionario No. 1	
▪ Cuestionario No. 2	
▪ Resumen	

PRÓLOGO

Como educadores, debemos aprender a aceptar que nuestra labor es precisamente identificar la individualidad de cada niño, sus necesidades particulares, su temperamento y acompañar su paso por cada fase del desarrollo, tomando en consideración no sólo estas sino también su papel como miembro de una comunidad de la cual forma parte.

Las dificultades que presentan los niños con disfunción cerebral juegan un papel importante porque sus aptitudes de aprendizaje y adaptación se ven afectadas, eso nos llevó a realizar una valiosa aportación en el campo de trabajo de los maestros que tienen en sus aulas integrados a niños/as con disfunción cerebral puesto que se pretende que los maestros mejoren la calidad de la educación a estos niños/as porque es necesario que alcancen cierto grado de madurez en todas las esferas de su desarrollo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

Debemos tomar en cuenta que los niños deben tener la oportunidad de crecer y desarrollarse en un ambiente adecuado para que exprese la fuerza de su ser personal a través de sus logros.

Debido a esta problemática se elaboró una guía de orientación a maestros, en la cual se especifica, principalmente las actividades que se deben brindar para que el niño y la niña mejoren su adaptación social, psicopedagógica y emocional dentro de su familia y su vida social y escolar, para que sus habilidades y destrezas se desarrollen, según sus necesidades con respecto a su problemática.

Toda la información pertinente a la problemática aparece detallada en la estructura de la presente investigación, la cual esta integrada en capítulos que describen el marco conceptual, teórico, metodológico, técnicas e instrumentos y presentación analítica.

El marco metodológico es fundamental porque en él se desarrolla el trabajo de campo a partir del enfoque de los objetivos y las correspondientes variables, técnicas e instrumentos diseño de la población piloto, recolección de datos, análisis estadístico y procedimiento.

La parte medular de la tarea de campo lo constituye el análisis e interpretación de datos, que se expone en una serie de gráficas estadísticas para facilitar su visualización.

En la parte final de la investigación, se ofrecen conclusiones que muestran el diagnóstico de la situación descrita, y las recomendaciones correspondientes con sentido práctico viable.

El objetivo general de esta investigación fue el de identificar a los niños con disfunción cerebral de la escuela regular.

Los objetivos específicos planteados para lograr el propósito de la investigación fueron: elaborar una guía de orientación a maestros de escuelas regulares en las cuales se encuentran integrados niños/as con disfunción cerebral a través de técnicas y métodos para modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje que asisten a la escuela Lomas de Santa Faz, zona 18, establecer parámetros en la guía para que los maestros apliquen estrategias de estimulación eficaces en los niños con disfunción cerebral, evidenciar la necesidad de la educación especial en clases regulares con niños/as de la escuela primaria, fomentar una conciencia reflexiva, que le permita al maestro evaluar a la diversidad de alumnos de manera que pueda darse cuenta de las fortalezas y debilidades que poseen sus alumnos y finalmente motivar una conciencia crítica, a fin de que los maestros detecten a niños con disfunción cerebral que, dentro de su aula están integrados y se les brinde ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo realizado dejó experiencias significativas y de satisfacción aunque se esperaban mejores resultados en especial para el beneficio de los niños motivo de nuestra investigación. Algunas maestras al final de la orientación expresaron que les había beneficiado participar en la orientación para conocer un poco más a los niños con esta problemática.

Este trabajo fue posible gracias a la colaboración y participación de las maestras de la escuela y de los niños y niñas que colaboraron y que estuvieron dispuestas a brindar su apoyo durante la orientación, así mismo agradeciendo de manera especial a la directora de la escuela Lomas de Santa Faz, zona 18 por haber autorizado el permiso de trabajar en las instalaciones.

Esperamos que el presente informe final sea de utilidad a profesionales e instituciones que se dedican al trabajo con la niñez en el campo educativo. El niño es ese complejo ser que necesita desarrollarse en forma integral, siendo esta una realidad que se halla en constante transformación, y para acoger al niño requiere cada vez más flexibilidad para lograr una mejor adaptación en el medio socio-educativo.

CAPITULO I

INTRODUCCION

La adaptación del niño con disfunción cerebral a la escuela regular es difícil debido a que concurre a ésta con muchas necesidades y pocas experiencias buenas. Se le asigne en una clase común o especial, reacciona con hostilidad, sospechas, resistencia y frustración. La escuela es un problema para este niño, y a su vez él es un problema para la escuela. Si ya ha concurrido, sus notas son una pesadilla semántica de adjetivos tales como “insolente”, “incorregible”, “desobediente”, “indiferente”, “antisocial”, “perezoso”, y “tímido”. De cualquier modo que se lo califique hay algo que es evidente, es un niño infeliz. Lo impulsan tendencias indeseables que expresa amenazando al ambiente, o bien las reprime dañándose a sí mismo. Ambas reacciones no satisfacen sus necesidades, aumentan su tensión emocional y perpetúan su mal funcionamiento.

Es una ardua tarea para el maestro educar esa criatura. Sin embargo, hay ciertas prácticas y procedimientos que pueden ayudar al maestro, ya sea con un alumno con problemas en un grupo de treinta, o con una clase de niños con dificultades para el aprendizaje en un centro terapéutico.

La educación es un elemento vital y esencial de la vida y del crecimiento de todo niño. En nuestra sociedad nada es más importante para un niño como comportarse bien en la escuela, a no ser que se le ayude a funcionar adecuadamente en la escuela todo lo demás no es suficiente. Para vivir adecuadamente un niño debe aprender a comportarse bien en la escuela. Al investigar la problemática del niño con disfunción cerebral se ha encontrado en los factores pedagógicos: que no existe una adecuada relación maestro-alumno que es la teoría de la aceptación, no hay adaptación escolar-

social, ambiente académico inadecuado, falta de material didáctico , inadecuada planificación sin conocer el grupo de alumnos, ambiente hostil y debido al rol que ocupa el maestro no se le brinda una oportunidad al alumno donde se le permita una mayor adaptabilidad social.

La educación no se ocupa hoy día del crecimiento emocional y social del niño. No puede entenderse solamente como destinada a enseñar a leer, escribir y hacer operaciones aritméticas. El énfasis lamentablemente no se ha colocado gradualmente en el niño ni sus necesidades ni experiencias sino que en las materias o contenidos. Por supuesto que debe enseñársele las materias y las manualidades, pero en relación con sus experiencias y sus cambiantes necesidades.

Es por ello que la relación cotidiana de maestro-alumno, reclama un proceso de investigación, análisis y apoyo. Es necesario propiciar espacio y tiempo para orientar a los maestros respecto a la educación de sus alumnos, con el fin de motivar la reflexión en torno a la función de ser un educador.

De estas y otras observaciones realizadas en la escuela Lomas de Santa Faz, zona 18, surgió la necesidad de elaborar un proceso terapéutico a maestros de niños que presentan este tipo de problemas, el cual consistió en dieciséis sesiones de dos horas cada una, en las que se aplicó la técnica de terapia de grupo. El objetivo de este proceso es brindar espacio y tiempo para orientar a los maestros respecto a la problemática general y específica que enfrentan en la educación de sus alumnos, además de estimular la capacidad autocrítica en ellos con el fin de motivar la reflexión en torno a la función de ser maestros. A través de las sesiones se brindó herramientas a los maestros a través de un guía de orientación con una serie de temas que les

permitió lograr una mayor armonía en las relaciones escolares, utilizando para ello dinámicas, charlas motivacionales, exposición de temas, etc.

También se tomó en cuenta aspectos de la Psicología Educativa ya que se orientó a los maestros en técnicas y estrategias psicopedagógicas, resolución de problemas y algunas herramientas que auxilian en el proceso educativo.

MARCO TEORICO

La familia y la escuela son las dos instituciones fundamentales de socialización del niño. Primero, en el seno de la familia y después en la escuela, es donde el niño crece, se desarrolla y forma su identidad.

El niño tiene un mundo suyo que debe ser aceptado y respetado como el de los adultos. La adaptación del niño con disfunción cerebral es una de las problemáticas para que el alumno logre un desarrollo psicoeducativo saludable, y una integración adecuada al ambiente escolar social.

El aula es el espacio privilegiado donde se concreta el proceso de aprendizaje en las dimensiones cognitivas, procedimentales y de actitudes y donde se desarrollan las potencialidades intelectuales, afectivas y socializadoras mediante el trabajo directo del profesorado con los niños/as y en relación con sus compañeros.

El niño y la niña necesitan: vivir en un medio rico en estímulos para poder aprender desde su realidad, mirar, tocar, explorar, imitar, inventar, ser tomados en cuenta, escuchados, valorados, sentirse seguros/as y confiados en un ambiente estable y seguro, disponiendo de espacios propios con condiciones físicas y materiales adecuadas, que la relación familia-escuela sea coherente, todo ello para: ayudarle a construir su propia identidad, su desarrollo como persona. Así también para contribuir a su socialización reconociendo los saberes fundamentales que el ser humano ha ido construyendo colectivamente a lo largo de la Historia.

Antecedentes.

Tanto Platón como Aristóteles escribieron sobre la infancia. Platón sostenía que los niños nacen ya dotados de habilidades específicas que su educación puede y debe

potenciar. Sus puntos de vista siguen hoy vigentes en la idea de las diferencias individuales ante una misma educación. Aristóteles por su parte, propuso métodos de observación del comportamiento infantil, que fueron precursores de los que hoy aplican los investigadores. Durante varios siglos después apenas hubo interés por el estudio del niño, al que se veía como un adulto en miniatura.

En el siglo XVIII Jean Jacques Rousseau se hizo eco de las opiniones de Platón, postulando que los niños debían ser libres de expresar sus energías para desarrollar sus talentos especiales. Esta perspectiva sugiere que el desarrollo normal debe tener lugar en un ambiente no restrictivo, sino de apoyo, idea que hoy nos resulta familiar.

En el siglo XIX, la teoría de la evolución dió un fuerte impulso al examen científico del desarrollo infantil. Darwin hizo hincapié en el instinto de supervivencia de las distintas especies lo que provocó el interés por la observación de los niños y conocer los distintos modos de adaptación al entorno, como medio también de conocer el peso de la herencia en el comportamiento humano.

La investigación científica sobre el desarrollo infantil hizo grandes progresos a comienzos del siglo XX. Uno de los mayores estímulos sería la introducción, en 1916, por parte del psicólogo estadounidense, Lewis Terman, del Test de Inteligencia conocido hoy como Stanford-Binet, que condujo a una serie de estudios sobre el desarrollo intelectual del niño.

Arnold Gessell analizando el comportamiento de los niños a través de filmaciones.

Sigmund Freud hizo hincapié en el efecto de las variables ambientales en el desarrollo, e insistió especialmente en la importancia del comportamiento de los padres durante la infancia.

El psicólogo estadounidense Jun B. Guasón, uno de los fundadores y el principal representante del conductismo, insistió también en la importancia de las variables ambientales.

Jean Piaget hizo hincapié en las variables ambientales en el desarrollo e insistió especialmente en la importancia del comportamiento de los padres durante la infancia, fundando toda una corriente y estableciendo una serie de teorías básicas sobre el desarrollo de la personalidad. Tomando en cuenta que el desarrollo social es una de las tareas más importantes que el ser humano debe aprender, ya que esto implica convivir con otras personas, la socialización es el proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio ambiente y los integra a su personalidad. En Psicología Infantil es el proceso por el cual el niño, aprende a diferenciar lo aceptable de lo inaceptable en su comportamiento. La primera infancia es el período en el que tiene lugar el proceso de socialización más intenso, cuando el ser humano es más apto para aprender. Sin embargo la socialización del niño durante la infancia no constituye en sí una preparación suficiente y perfecta, sino que a medida que crece y se desarrolla su medio ambiente podrá variar exigiéndole nuevos tipos de comportamiento.

La adaptación social es el ajuste personal o sociocultural que favorece la acomodación a los modelos o normas de una sociedad determinada. La adaptación del individuo al medio social es uno de los objetivos de la socialización. La adaptación social afecta a la personalidad del individuo, ya que se produce en 3 niveles: biológico, afectivo y mental. A nivel biológico el individuo desarrolla necesidades fisiológicas, gestos o preferencias características según el entorno sociocultural en el que vive. A nivel afectivo, cada cultura y sociedad favorece o rechaza la expresión de ciertos

sentimientos. A nivel mental, el individuo incorpora conocimientos, imágenes, prejuicios o estereotipos características de una cultura determinada.

El individuo como parte integrante de la sociedad debe compartir con los demás valores, normas, modelos y símbolos establecidos. Sin embargo no todos los individuos presentan la misma adhesión a esas normas y valores.

La conducta adaptativa, se centra en la madurez, la capacidad de aprendizaje y el ajuste global del individuo. El campo de mayor importancia trata de la organización de los estímulos, la percepción de relaciones, la descomposición de totalidades en sus partes componentes y la reintegración de estas de un modo coherente.

La conducta adaptativa es precursor de la futura “inteligencia” que utiliza la experiencia previa para la solución de nuevos problemas. El comportamiento tiene su raíz en el cerebro y en los sistemas sensorial y motor. La sincronización, uniformidad e integración en una edad predicen la conducta en otra posterior.

La conducta personal social comprende las reacciones personales del niño ante la cultura social en que vive.

La capacidad adaptativa supone la ineficacia que muestra una persona en determinadas áreas de su comportamiento. Todo ser humano se ve influenciado por las características de personalidad, el grado de motivación y el nivel de educación.

El medio Circundante Educativo para el niño.

La escuela es importante tomarla como un conjunto de elementos que se interrelacionan para alcanzar determinados objetivos.

El objetivo básico de la escuela regular, es educar al niño como ciudadano. Esto implica prepararle para que sea capaz de vivir y relacionarse con otras personas,

responder a las necesidades de la sociedad y participar directamente en la construcción de un marco de convivencia posible.

También la escuela brinda al niño la posibilidad de entrar a formar parte de un grupo social muy distinto al núcleo familiar. En ella se encuentra rodeado de niños de su misma edad y con éstos sometidos a las órdenes de un maestro o educador.

Para muchos niños pasar del medio familiar al ambiente escolar constituye una dura prueba. En el primero son el centro de atención, en el segundo han de hacerse valer por si mismos, mostrando sus destrezas y exponiéndose a los rechazos de los compañeros.

Este paso es de gran importancia para todos por cuanto constituye su primer contacto con pautas de socialización ajena al marco estrictamente parental.

Todos los niños tienen necesidades educativas pero no todos tienen las mismas necesidades ni requieren el mismo tiempo de ayudas pedagógicas. En un aula podemos encontrar alumnos con alteraciones física, sensorial, intelectual, emocional social o cualquier combinación de éstas, pueden presentarse desde una manifestación leve como un niño con una inadaptación ambiental hasta la aguda, un niño que padece de una disfunción cerebral o un niño superdotado y desde una situación permanente a una fase temporal en el desarrollo del niño.

Para que podamos comprender las necesidades educativas del niño con disfunción cerebral, es necesario un buen medio circundante educativo. La escuela primaria es un lugar maravilloso y excitante. Los maestros creadores intentan estructurar situaciones estimulantes que permitan al niño aprender y madurar.

Los niños clasificados dentro de este grupo tienen más probabilidades de tener conjuntamente otras anormalidades que pueden ser físicas como problemas de comunicación, auditivos o de conducta.

La capacidad intelectual, por su parte se establece por la capacidad de adaptarse al pensamiento a nuevos requerimientos como la capacidad psíquica general de adaptación a nuevas áreas y nuevas condiciones de vida.

Todo aprendizaje conlleva dificultades y es importante identificar dónde radican las deficiencias y qué factores habrán de tenerse en cuenta para poder subsanarlos; para ello el grado de dificultad en el aprendizaje de la lectura y escritura del alumno es muy importante.

El derecho a la Educación.

Según la Constitución Política de la Republica de Guatemala en la SECCION CUARTA EDUCACION menciona: Artículo 71.- Derecho a la educación. Artículo 74.- Educación obligatoria.¹

Guatemala como en toda sociedad necesita de una educación integral o adaptativa, la cual tendría que tener importancia adecuada para que de una u otra forma aunque paulatinamente se lograra la educación en general.

La innovación y el cambio en la educación en general y en la educación especial en particular, no han sido una serie de acontecimientos o descubrimientos causales. La mayor parte de los procesos han sido producto del examen, de la preparación y de la experimentación. En otros términos, han sido producto de la investigación y de la práctica escolar.

¹ Constitución Política de la República de Guatemala. Pág. 45

Es difícil considerar la práctica de la instrucción y educación sin entrar en el campo de la psicología educacional. Mientras que la psicología consiste en el estudio de la conducta, la psicología educacional es una disciplina por derecho propio, que comprende teorías, procedimientos y una herencia de investigación arraigada en el método científico.

El campo de acción de la educación especial aunque ampliamente necesario ha sido poco conocido y tomado en cuenta aun en un período normal de transición en el cual se trata de hacer comprender al medio que todo ser humano como tal tiene derecho a recibir la guía necesaria para su autorrealización y que de una u otra manera se logrará la aceptación de los nuevos principios.

Entre mas pronto se inicie la integración y adaptación del niño, éste será capaz de incorporarse al ambiente escolar con mayor facilidad.

El Instituto Normal Centro América INCA, jornada vespertina fue fundado en 1977, y posteriormente mediante el Acuerdo Ministerial No. 217-81, ha venido impartiendo la carrera vocacional de Magisterio de Educación Primaria Urbana.

El 4 de noviembre de 1998 por Resolución No. 143-98 de la Dirección Departamental de Educación de Guatemala, se autoriza a que este centro de estudios amplíe su cobertura educativa con la carrera de Magisterio de Preprimaría.

El ambiente de estudios y de trabajo se realiza alrededor de los contenidos programáticos oficiales siendo éstos:

PENSUM DE ESTUDIOS: PARA MAESTRA DE EDUCACIÓN PREPRIMARIA

Cuarto Magisterio:

1. Literatura Hispanoamericana
2. Lenguaje Infantil
3. Estudios Socioeconómicos de Guatemala
4. Psicología I
5. Pedagogía General
6. Didáctica de la Educación Preprimaria I
7. Historia de la Educación
8. Didáctica de la Música y Rondas Infantiles I
9. Iniciación a la Danza Infantil
10. Técnicas de Estudio de la Investigación
11. Didáctica de la Educación Física
12. Didáctica de las Artes Plásticas

Quinto Magisterio:

1. Didáctica de la Prelectura y Escritura Inicial
2. Administración y Legislación Educativa
3. Psicología II
4. Estadística aplicada a la Educación
5. Didáctica de la Educación Preprimaria II
6. Moral y Ética Profesional
7. Elaboración de Material Didáctico
8. Didáctica de las Manualidades Infantiles
9. Evaluación en el nivel de Educación Preprimaria
10. Didáctica de la Música y Rondas Infantiles
11. Ortocaligrafía y Redacción
12. Didáctica de los Juegos Educativos Infantiles

Sexto Magisterio:

1. Literatura Infantil y Práctica escénica

2. Introducción a la Filosofía
3. Puericultura y Medicina de Urgencia
4. Seminario sobre Aspectos de la Educación Nacional
5. Práctica Docente
6. Teoría y Práctica del Teatro Infantil
7. Práctica de Música y Rondas Infantiles III
8. Práctica de Educación Física y Juegos Infantiles
9. Temario
10. Didáctica de la Prematemática
11. Educación Inicial
12. Ortocaligrafía y Redacción

PENSUM DE ESTUDIOS PARA MAESTRA DE EDUCACION PRIMARIA URBANA

Cuarto Magisterio:

1. Matemática
2. Física
3. Pedagogía General
4. Psicología General
5. Lenguaje Integrado a la Literatura Universal

Quinto Magisterio:

1. Química Elemental
2. Legislación y Administración Educativa
3. Lenguaje Integrado a la Literatura
4. Evaluación Educativa I
5. Didáctica de Matemática

6. Técnicas de Estudio

7. Moral, Ética y Liderazgo

Profesional

8. Didáctica General

9. Ciencia Social I

10. Educación en Salud

11. Computación

6. Didáctica de Estudios Sociales

7. Didáctica de Ciencias Naturales

8. Didáctica de Idioma Español

9. Didáctica de Educación Estética

10. Didáctica de Psicología del Niño

y el Adolescente

11. Computación

Sexto Magisterio:

1. Práctica Docente

2. Biología General y Ecosistemas de

Guatemala

3. Historia de la Educación

Guatemalteca y Universal

4. Seminario Sobre Aspectos de la

Educación Nacional

5. Filosofía de la Educación

Guatemalteca y Universal

6. Tecnología Educativa

7. Literatura Infantil

8. Evaluación Educativa II

9. Temario Psicopedagógico

10. Computación

El Instituto Nuestra Señora del Carmen nació un 16 de julio de 1942. Siendo su fundadora Doña Carmencita Bocanegra de Bocaletti.

El Pensum de Estudios para Magisterio Educación Primaria Urbana es el siguiente:

Cuarto Magisterio:

1. Matemática
2. Física
3. Pedagogía General
4. Lenguaje Integrado a la Literatura Universal
5. Psicología General
6. Técnicas de Estudio e Investigación
7. Moral, Ética y Liderazgo Profesional
8. Didáctica General
9. Ciencia Social I
10. Educación en Salud
11. Computación

Quinto Magisterio:

1. Química Elemental
2. Didáctica de la Matemática
3. Didáctica de Educación Estética (Universal y Maya)
4. Didáctica de las Ciencias Naturales
5. Didáctica del Idioma Español (Lengua Materna y Segunda Lengua)
6. Legislación Y Administración Escolar
7. Psicología del Niño y del Adolescente
8. Lenguaje Integrado a la Literatura Hispanoamericana y guatemalteca
9. Evaluación Educativa I
10. Didáctica de las Ciencias Sociales
11. Computación

Sexto Magisterio:

1. Práctica Docente y Supervisada
2. Biología General y Ecosistema de Guatemala
3. Historia de la Educación Guatemalteca y Universal
4. Seminario sobre Aspectos de la Educación Nacional
5. Filosofía de la Educación Guatemalteca y Universal
6. Tecnología Educativa
7. Literatura Infantil Guatemalteca y Universal
8. Evaluación Educativa II (Estadística Aplicada)
9. Temario Psicopedagógico
10. Computación

Diversidad de dificultades que presentan los niños en el aula.

No todos los niños y niñas aprenden con la misma facilidad. Es cierto que las capacidades juegan un papel importante, pero no lo es menos que si proporcionamos ayudas adecuadas posibilitamos el desarrollo intelectual y afectivo del alumno o alumna ampliando progresivamente su capacidad para aprender de forma autónoma (contando con el profesorado como “facilitador de aprendizajes”).²

No todos los niños y niñas están igualmente motivados para aprender. En esta forma el espectro de intereses se amplía de forma considerable; encontramos alumnas con una fuerte motivación interna por sus hábitos creados y sus expectativas al futuro; hay quienes, por el contrario, manifiestan abiertamente que asisten a la escuela por

² Gonzales, Eugenio. Educación en la diversidad. (Edit. CCS Madrid 2001). Pág. 20

obligación y no muestran ningún interés inicial hacia el aprendizaje; hay quienes necesitan que se les recuerde con frecuencia las ventajas que el aprendizaje conlleva y responden a refuerzos positivos; hay quienes se motivan si les proponen secuencias de aprendizaje próximas a la realidad del entorno; etc. De allí que la motivación va ligada al aprendizaje, y por ello, hemos de procurar promoverla y mantenerla.

No todos los niños y niñas aprenden de la misma forma. Hay quienes no son capaces de mantener su nivel de atención durante mucho tiempo, frente a quienes lo harán de manera ininterrumpida; hay quienes dan respuestas impulsivas, no premeditadas, frente a quienes se muestran reflexivos; algunos y algunas prefieren trabajar individualmente, mientras hay quienes prefieren el trabajo en pequeños grupos.

La diversidad se ve acentuada por la procedencia del alumnado de diferentes sectores. Existen unas necesidades educativas comunes, compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el curriculum escolar. Sin embargo, no todos los niños y niñas se enfrentan con el mismo equipaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos, todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Ahora bien, no toda necesidad individual es especial, algunas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de

actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias.

En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. En este caso se puede hablar de necesidades educativas especiales, para referirse a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, y que requieren para ser atendidas: medios de acceso al currículo, adaptaciones en el curriculum mismo, y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo .

Hasta hace relativamente poco sólo los alumnos con algún tipo discapacidad eran los destinatarios de este tipo de ayudas y recursos especiales, mientras que otros muchos que tenían dificultades de aprendizaje, seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayudas. El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que tenga dificultades de aprendizaje, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible.

Podemos encontrarnos con alumnos cuyas diferencias se tienen su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y /o socializarse adecuadamente, y van a necesitar ayudas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, de forma temporal o permanente, aunque sea más frecuente lo primero que lo segundo y, sin embargo, no presentan ningún tipo de discapacidad.

Podemos encontrarnos también con alumnos que provienen de ambientes especialmente marginales, o que pertenecen a diferentes etnias o culturas, que pueden tener dificultades en una escuela que no considera sus características sociales y culturales.³

El carácter habitual o extraordinario de las actuaciones pedagógicas que hay que poner en marcha para atender las necesidades individuales de los alumnos, no depende sólo del origen de las diferencias de éstos, sino que está también estrechamente relacionado con el tipo de respuesta educativa que se les ofrece. Las necesidades educativas que pueden presentar determinados alumnos, por las causas anteriormente señaladas, no serán exactamente las mismas en un centro u otro, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de las oportunidades educativas que se le brinden, los recursos y características de cada centro. Es más, muchas dificultades de aprendizaje tienen su origen en una respuesta educativa que no contempla la diversidad, como por ejemplo el hecho de no enseñar a un niño de determinada etnia en su lengua materna.

Tradicionalmente la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas comunes, expresadas a través de objetivos diseñados en función del engañoso e inexistente “alumno medio”, y no se ha preocupado de las necesidades individuales. Desde esta perspectiva aquellos alumnos que no logran alcanzar los objetivos establecidos son segregados de muy distintas formas: creando grupos dentro del aula para los más lentos o rezagados; clases especiales para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje o de conducta; o derivando a los alumnos a escuelas especiales. En este tipo de medidas subyace la idea de que los problemas de

³ Citado por Eugenio Gonzales, Op Cit. Pág. 22

aprendizaje tienen su origen en variables o factores individuales, motivo por el cual se toman medidas centradas en los alumnos en lugar de revisar y modificar aquellos aspectos de la práctica educativa que pueden generar o acentuar sus dificultades. Esta concepción, en el ámbito curricular, ha dado lugar a propuestas rígidas y homogeneizadoras, en las que la Administración Educativa establece al mínimo detalle las decisiones relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, sin tener en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar en contextos muy distintos, generando un elevado número de dificultades de aprendizaje, repeticiones, ausentismo y fracaso escolar.

DISFUNCIÓN CEREBRAL.

El término disfunción cerebral significa la destrucción física del tejido cerebral o de las células cerebrales. Esta lesión del sistema nervioso tiene una gran variedad de causas y, por lo tanto, existen muchos tipos diversos de lesión cerebral. La mayoría de estas lesiones en los niños no se restringen a una única área del cerebro, sino que son lesiones difusas; es decir, muchas células por todas partes del cerebro se destruyen, o de tal manera se interrumpe su metabolismo que ya no pueden funcionar debidamente.⁴

Los niños con disfunción cerebral también pueden ser llamados:

- Niño con daño cerebral (a veces se agrega mínimo).
- Niño con cerebro lesionado.
- Impedimento neurológico mínimo.
- Niño hiperquinético.
- Niño con incapacidad perceptual o niño perceptivamente impedido.

⁴ Gessel, Arnold. Diagnóstico del desarrollo Normal y Anormal del Niño. (Edit. Paidós, Barcelona (1981). Págs. 255-258

- Niños con problemas de aprendizaje.
- Niño con desequilibrio en el desarrollo o con insuficiencia en el desarrollo.
- Niño con trastorno de lenguaje.
- Niños con defectos cognitivos.
- Niños con dislexia.
- Retraso en la maduración.
- Inmadurez neurofisiológica.⁵

La mayoría de los autores que tratan al niño con disfunción cerebral mínima se refieren al niño en edad escolar.

Muchas personas dan por supuesto que lesión cerebral y retraso mental son prácticamente sinónimos, pero esto ciertamente no es verdad. Muchos individuos obviamente retrasados no dan ninguna muestra de lesión cerebral ni de ningún otro impedimento orgánico y, muchas personas con evidente lesión cerebral manifiestan muy poco impedimento de inteligencia o, sencillamente ninguno. Hay casos de personas con una extensa lesión cerebral que tienen aptitudes mentales bastante superiores al promedio.

Cualquier circunstancia que daña el cerebro que se va desarrollando normalmente causa una lesión. El niño puede sufrir daño cerebral cuando aún esta en el útero (prenatales); durante el proceso de nacimiento (peri natales); o como resultado de muchos tipos de accidentes o enfermedades que los niños sufren en sus primeros años de vida (postnatales). Dentro de las enfermedades que pueden producir una lesión se encuentran las infecciones prenatales y postnatales, enfermedades tóxicas, ciertos tipos de desórdenes de metabolismo y de nutrición como la FCU, desórdenes endocrinos

⁵ Cruickshank, William M. Madurez Escolar. (Edit. Trillas, Mexico 1990). Pàg. 20

como el hipotiroidismo, enfermedades crasas del cerebro como la esclerosis tuberosa, las diversas anomalías craneales como la hidrocefalia y la premadurez.

Los únicos desórdenes que no causan lesión son los de los cromosomas como, por ejemplo, el síndrome de Down, ya que estos producen malformaciones del sistema nervioso desde la concepción misma. Adviértase que la FCU, aun cuando sea un desorden genético, produce, no obstante, una lesión y retraso exógeno porque el cerebro se desarrolla normalmente durante los periodos embrionales o fetales, y luego se va envenenando poco a poco por los productos secundarios del metabolismo o anormal después del nacimiento.⁶

Una desadaptación educativa específica se trata de niños, jóvenes de cualquier edad que manifiesta una deficiencia sustancial en un aspecto determinado de su logro académico, debido a problemas perceptuales, no importando cual sea la etiología o factores constituyentes.

Muchos individuos con una ligera disfunción y lesión cerebral suelen tener una inteligencia normal, aun cuando la disfunción pueda tener otras manifestaciones.

Una enorme cantidad de niños tienen solamente una insignificante lesión cerebral; éstos son los niños hiperactivos con incapacidades de aprendizaje. También es de suponerse que haya niños cuya lesión cerebral sea tan ligera que nunca se les descubre.

SÍNTOMAS:

Los síntomas más comunes en los niños con Disfunción Cerebral son: 1) La hiperexcitabilidad, 2) Inquietud e hiperactividad, 3) Ansiedad, 4) Distracción con facilidad, 5) Impulsividad.

⁶ Ingalls, Robert. Retraso mental: la nueva perspectiva. (Edit. Manual Moderno, México 1988). Pág. 133

Estos 5 síntomas casi siempre están presentes en algún grado. La hiperexcitabilidad, la inquietud y la hiperactividad por lo común están presentes desde la infancia temprana.⁷

La situación en el salón de clase requiere que permanezca sentado en silencio y que atienda el trabajo. Esto es imposible. Se impacienta, pateo y se retuerce en su asiento, se pone de pie frecuentemente y es impulsado a moverse. El distraimiento, la incapacidad para fijar la atención o filtrar sonidos o visiones a las que no debe atender, es una parte de lo que lo impulsa. No puede atender a lo que esta diciendo el profesor, a la tarea que tiene enfrente porque es bombardeado literalmente por todos los sonidos y movimientos leves que ocurren en el aula y cada uno de ellos atraen su atención.

La ansiedad del niño con lesión es quizá para él, el más angustioso de los síntomas. Es un fenómeno complicado. Es la experiencia interna de todas las funciones interrumpidas, dañadas y menoscabadas de las que se hablo antes, la incapacidad principalmente para integrar sus experiencias y percepciones en una identidad satisfactoria y tranquilizadora. Está en desarmonía consigo mismo y con un ambiente. La ansiedad del niño con lesión es una calidad distinta por entero a la del párvulo neurótico está sin organización ni dirección. Estos niños se ven ansiosos e infelices, pero a menudo no pueden explicar lo que sienten.

La impulsividad es en realidad una parte del distraimiento; es decir, no solo es incapaz de desdeñar toda pequeña visión o sonido, también reacciona a ellos en una forma descontrolada. El niño reacciona de manera impulsiva, sencillamente, sin pensarlo. Y la clase de conducta impulsiva que atrae más atención es la agresión,

⁷Shaw, Charles. Cuando su hijo necesita ayuda. (Edit. Diana, México 1980). Págs. 104-134

porque es la que lo mete en dificultades y la que más molesta a la gente. El niño con lesión reacciona al instante y de modo impulsivo al deseo.

Además de estos 5 síntomas comunes pueden ocurrir afasias de todas clases y de diversa gravedad como parte del síndrome de lesión. La afasia es un menoscabo de la utilización o la comprensión del lenguaje escrito o hablado. Estas incluyen varios desordenes del lenguaje, en particular el retardo en la lectura, incapacidad o poca habilidad para entender el concepto de número, y mal empleo en general del lenguaje.

Desarrollo y/o estímulo de procesos y destrezas de pensamiento.

La capacidad del aprendizaje es una unión de muchos elementos, todos y cada uno de los cuales se gravitan sobre el desarrollo normativo del niño.

Por otro lado encontramos el término Incapacidad de aprendizaje y una definición típica que capta muy bien el sentido que generalmente se le da al término, es la definición que proponen Kirk y Bateman, 1962, pág 73. Incapacidad de aprendizaje significa retraso, desorden o desarrollo retrasado de uno o varios de los procesos de locución, lenguaje, lectura, escritura, aritmética o de alguna otra materia escolar; estos trastornos resultan de un impedimento psicológico causado por una disfunción cerebral, por perturbaciones emocionales o conductuales o ambos. No es el resultado de retraso mental, de defecto sensorial alguno, ni de factores culturales o de instrucción.

INCAPACIDAD DE APRENDIZAJE.

El término incapacidad de aprendizaje es sumamente general, y existen muchos términos más concretos que se usan para designar las incapacidades específicas de

aprendizaje; por ejemplo el término dislexia se refiere a la incapacidad para la lectura. Un término más antiguo, en lugar de dislexia, era ceguera para las palabras, frase que describe muy bien la naturaleza del desorden. Aunque la agudeza del individuo es normal, tiene dificultad para reconocer las palabras. Esta persona suele cometer errores de inversión del tipo de que mencionamos anteriormente, como confundir una “p” con una “q” y “amor” con “roma”. Otros niños suelen atender solamente a las primeras letras de una palabra, o solamente a la primera y última letra. Otros niños tienen una dificultad enorme para expresar el sentido de las cosas que leen; pueden leer en voz alta sin mucha dificultad, pero no comprenden lo que están leyendo.

Hay otros términos que se usan algunas veces para indicar otras incapacidades específicas de aprendizaje. El término discalculia significa una dificultad especial para las matemáticas, aunque como la dislexia, las manifestaciones son muy variadas (Kosc, 1974). La disgrafía significa dificultad especial para la escritura; en la que el niño no puede darles a las letras su debida forma, o tropieza con mucha dificultad al querer expresarse por escrito. El término agnosia significa dificultad especial para identificar o para usar la información que se recibe por algún conducto sensorial determinado. Un ejemplo de agnosia auditiva es el de una persona con oído en perfectas condiciones que oye el ruido que produce un manojito de llaves pero no puede identificar ese sonido hasta que no ve las llaves. La agnosia táctil es la incapacidad para reconocer los objetos por medio del tacto. La apraxia es la incapacidad para llevar a cabo ciertas habilidades motoras, no obstante que el sistema motor está intacto, un ejemplo de esto sería un niño con una coordinación normal, pero que tarda más de lo normal para aprender a abrocharse los zapatos.

Otro tipo muy importante de incapacidad de aprendizaje es la afasia (disfasia). Afasia significa cualquier dificultad o retraso en las habilidades verbales o de lenguaje. Como en el caso de otras incapacidades de aprendizaje, este trastorno tiene diversas manifestaciones. En muchos casos las habilidades de lenguaje del niño simplemente se retrasan un tanto. La afasia expresiva se refiere al caso en que el individuo entiende el lenguaje hablado, pero él mismo no puede utilizarlo debidamente, pese a que su aparato articulatorio está en perfectas condiciones. Este individuo es incapaz de escoger las palabras correctas o de formar con ellas frases con sentido. De aquí resulta una locución lenta e indecisa. Afasia receptiva significa dificultad para comprender el lenguaje hablado, aun cuando el oído está en perfectas condiciones. Esta afasia ha sido descrita por Diamond, Balvin y Diamond (1963) como una “parálisis de la percepción”. Alegan que el problema puede ser concebido como el de percepción auditiva de imagen y fondo, con pérdida de la inhibición necesaria para mantener la voz de la persona que habla, en posición relativamente dominante sobre el fondo de los ruidos que pueden producirse en la habitación, los niños con afasia receptiva pueden mostrar frecuentemente otros signos de pérdida de inhibición puesto que se distraen fácilmente y se conducen de manera impulsiva. Muchos de estos desórdenes de lenguaje tienden a desaparecer con la edad. La afasia tiende a ser mucho más seria en el caso de adultos que han sufrido alguna lesión cerebral, sobre todo como efecto de un ataque fulminante.⁸

Los niños con Disfunción Cerebral, tienen trastornos en su lenguaje, algunas veces es profundo, y algunas veces es leve. Como sucede en medicina y en biología, el límite entre lo normal y lo patológico es difícil de trazar claramente.

⁸ Ingalls, Robert. Retraso mental: la nueva perspectiva. (Edit. Manual Moderno, México 1988). Pág. 146

De una forma más clara los trastornos del lenguaje son cualquier alteración de la voz, de la palabra y/o del lenguaje que por su importancia, requiere rehabilitación específica logopédica en centro audio-foniatrico o centro de educación especial, durante un período más o menos largo, antes de la posterior integración a centros de enseñanza normal cuando ello sea posible pueden comportar una suma de alteraciones de la voz, la palabra y el lenguaje al mismo tiempo en distinto grado.

En el desarrollo del lenguaje puede haber períodos de alteración y períodos de normalidad.

Podríamos mencionar las dislalias aláticas que responden a una desorganización generalizada de la actividad nerviosa superior y se caracterizan por rasgos que pueden corresponder a las dislalias anártricas, afásicas o una combinación de ambas.

Las dislalias de niños con disfunción cerebral leve, son similares por su sintomatología a las dislalias anártricas, mientras que a medida que se consideran grados más y más profundos de discapacidad, los rangos de la dislalia son más semejantes a las dislalias afásicas.

Los síntomas asociados a este trastorno son:

-Dificultad en la comprensión.

-Dificultad en la expresión.

El retraso puede manifestarse en los siguientes aspectos:

-Pobreza de vocabulario.

-Deficiencias articulatorias.

-Escasez de conceptos lingüísticos.

-Predominio de la forma egocéntrica.

-Prolongación patológica de las etapas del desarrollo del lenguaje (ecolalia).

La disfasia de evolución, es un desorden del lenguaje que resulta de un daño cerebral, describe las características similares a la afasia, pero que se presentan en el transcurso de la evolución lingüística infantil. Se le conoce también como disgenesia del lenguaje. Es un trastorno del lenguaje oral que más se identifica con los problemas de aprendizaje.

Además de los problemas antes mencionados estos niños con problemas de aprendizaje pueden presentar:

- Dificultades para establecer generalizaciones: ya que presentan dificultad en esta destreza de pensamiento, por ejemplo: el loro es una ave, la perica tiene características similares al loro por lo que ésta también es una ave, constantemente requerirán de una explicación.

- Poca creatividad para ejecutar actividades: ya que sólo pueden imitar lo que ven, les es muy difícil pensar de qué forma distinta pueden realizar una actividad.

- Inatención: el niño tiene dificultad en concentrar su atención, tal situación refleja una incapacidad para organizar jerárquicamente los preceptos y las ideas con lo que estos adquieren una importancia uniforme, porque el niño presta la misma atención tanto a lo esencial como a lo secundario.

- Problemas de memoria y atención: la tensión que sufren los niños con disfunción cerebral leve al realizar alguna tarea, afecta su capacidad de memoria (no pueden recordar las cosas), además su distractibilidad (el no poder prestarle atención a las cosas) afectará su capacidad de memoria. Su lapso de atención es muy corto por lo que generalmente comienzan una tarea y la dejan inconclusa.

-Inhabilidad para seguir instrucciones: no pueden seguir las instrucciones que se les dan, las escuchan pero parece que no comprenden lo que se les pide y en consecuencia, no realizan lo solicitado y parecen desobedientes.

La mitad de los niños que entran a la escuela con Disfunción Cerebral presentan déficit de lecto-escritura, y el 28% de los problemas de lecto-escritura manifiestan sintomatología de disfunción. Más aún la disfunción o lesión puede indirectamente retrasar la aparición del lenguaje, al desorganizar las etapas evolutivas de éste.

Es importante tomar en cuenta la estimulación que se le debe proporcionar al niño con Disfunción Cerebral, ya que para aprender es necesario captar los estímulos que nos llegan del medio ambiente (sensación) diferenciar uno del otro (percepción) relacionarlo con la EXPERIENCIA (imaginación), simbolizarlo (representación), abstraerlo y categorizarlo (conceptualización).

Se puede afirmar entonces que el estímulo es el primer paso para que se de el aprendizaje y que sin estímulo no hay aprendizaje. El estímulo puede ser tanto externo (los estímulos que se dan en el medio ambiente), como interno (los estímulos que se producen como resultado del funcionamiento del propio organismo) y es a través de estos estímulos o de la combinación de varios de ellos como el individuo va aprendiendo y va adoptando su conducta para sobrevivir en el medio que le rodea.

El autor Kephart, lo resume así:

“...mantenerse sentado, (lo cual implica que mantenga) cierto ajuste de la postura y opere ciertas tensiones en varios grupos de músculos que actúan como mecanismos posturales...Debe aprender a mantener cierto ajuste muscular en torno al centro de gravedad, a fin de permanecer erguido en posición sentado... poder sentarse en un

pupitre o una mesa (lo que implica) saber adoptar una postura adecuada con respecto a la silla, y a la vez con respecto al pupitre, así como coordinar ambas posturas en una acción simultánea... también tiene que saber mantener erguida la cabeza...saber mover los dedos, la mano, la muñeca y el brazo de manera coordinada...el niño tiene que haber aprendido a inervar los músculos de un brazo sin inervar a la vez de manera semejante, los del otro...(tiene que ser) capaz de distinguir entre sus lados derecho e izquierdo y de controlar, separada y simultáneamente, ambos lados de su cuerpo...fijar previamente el punto de partida del trazado...”⁹

También es importante mencionar que hay dos condiciones básicas para aprender (además del lenguaje, el pensamiento, la atención, motivación, los estímulos): la psicomotricidad y la percepción.

El comportamiento del ser humano se desarrolla a partir de la actividad muscular y está constituido por respuestas musculares y motoras.

Es importante el lugar que se le da al adiestramiento motor en la educación, sin embargo hay diferencias de opiniones con respecto a la relación que guarda el adiestramiento motor en el programa total. Pocas dudas hay entre los educadores en niños con Disfunción Cerebral de que la gran mayoría de esos niños necesitan adiestramiento de sus movimientos motores gruesos y finos y que lo necesitan regularmente por varios períodos.

Los síntomas del niño pueden ser parte de los varios tipos de dificultades en el control de sus músculos. Sin embargo, los problemas de movimiento muscular no son invariables en la lesión cerebral, en contra de la opinión común y de hecho algunos pequeños con lesión son buenos atletas. Esto depende de si están afectadas las

⁹ Kephart, Newell. El alumno retrasado. Descubrimiento de las deficiencias de organización psíquica y técnicas pedagógicas para su corrección. (España, Edit. Biblioteca Universal 1972). Pág. 73

regiones motoras del cerebro. Los desordenes motores más comunes son: mala coordinación, movimientos musculares extrínsecos (tics o muecas) y una falta general de movimiento fluido y gracioso. Sus expresiones faciales pueden estar mal coordinadas, de manera que la expresión no siempre es apropiada para las emociones que quiere expresar. La mala coordinación de los músculos de la garganta y de la boca puede producir la llamada habla disártrica; esto es, las palabras no son pronunciadas con claridad, o no pueden controlar el tono o el volumen de manera que el habla es peculiar en varios sentidos: desafinada, mutilada y monótona. Algunos sonidos simplemente no pueden ser producidos, en particular los más complicados, porque requieren el uso refinado de músculos del habla. Los problemas del lenguaje agravan las dificultades del idioma de modo que la comunicación se menoscaba aún más y desalienta mucho al niño en el aprendizaje del lenguaje.

Para comprender las dificultades que asedian a un niño cuyo cerebro no puede funcionar normalmente, uno debe entender algo de lo que puede hacer el cerebro normal; cómo funciona, lo que siente y aprende a lo largo de su desarrollo que va desde el nacimiento hasta la adolescencia, cómo utiliza su cerebro de modo intacto para percibir su ambiente, comprenderlo y entenderse a sí mismo. El cerebro es un órgano fantásticamente complicado y nadie entiende mucho en realidad cómo funciona. Por lo tanto, el estudio de la función cerebral es una empresa terriblemente difícil.

Un pequeño con funcionamiento cerebral normal aprende respecto a sí mismo y a su ambiente a través de las operaciones mentales siguientes:

1. Percepción (ver, oír, tocar, etc.)
2. Memoria

3. Conocimiento consciente

4. Actividad neuromuscular controlada

5. Organización y reconocimiento de los efectos de todas las actividades enlistadas arriba.

La percepción es el resultado consciente de la información de todos los sentidos. A medida que se perfeccionan los sentidos del niño, al oír, ver, sentir, probar y oler las mismas cosas repetidas veces, aprende a reconocer los patrones y significados de su ambiente.¹⁰ El niño encuentra que las sensaciones se hacen comunes, algo que sucedió antes, en vez de cada experiencia sea enteramente nueva. Aprende a unir sentimientos agradables o desagradables con personas y respuestas específicas en sí mismo. Aprende a emplear sus propios músculos y su voz para satisfacer sus necesidades y evitar la incomodidad, hambre y dolor; desarrolla confianza en sí mismo, sabe que puede obtener algo moviéndose hacia ello o pidiéndolo de un modo particular. Estas constantes experiencias de su vida son tranquilizadoras y le permiten una estabilidad relativa y estar en paz la mayor parte del tiempo. Así, se forma una imagen estable de dónde encaja en el mundo, y una necesaria confianza en sí mismo.

Aprende los nombres de las personas y los objetos de su ambiente; así, sabe cómo identificar cosas mediante símbolos, en forma que el proceso de recepción es realizada por su capacidad para pedir de manera más definitiva lo que desea. Después aprende respecto a la dirección y el tiempo, sabe hacia donde volverse para encontrar su propio cuarto o comprende que ha pasado algún tiempo desde la última vez que comió y que ya casi es hora de comer otra vez.

¹⁰ Shaw, Charles. Cuando su hijo necesita ayuda. (Edit. Diana, México 1980). Pág. 107

La percepción de forma y modelo se aprende con lentitud a través de muchos meses y años. No es sencillamente una función de desarrollo físico del cerebro. Así, todas las impresiones mezcladas y recibidas a través de todos los sentidos deben ser organizadas, recordadas, puestas en algún orden significativo, asociadas con otras clases de experiencias y recuerdos en el cerebro del infante en crecimiento, en forma que puede hallar congruencias y modelos en su propio comportamiento y en su ambiente.

Para tratar de comprender algo de los problemas del niño con daño cerebral, necesitamos alguna comprensión de estas funciones normales. Por lo tanto, con averías en las áreas motoras del cerebro, el pequeño no puede emplear sus músculos en una forma normal, coordinada y relajada, para moverse, explorar su ambiente y obtener las cosas que quiere. Las sensaciones que experimenta al mover sus músculos no son la operación fácil, predecible, satisfactoria y tranquilizadora que experimentan las personas sin problemas, sino que son espasmódicos, inseguras e inciertas. La lesión en algunas de las áreas de interconexión del cerebro hace más lento o impide el aprendizaje de los conceptos de espacio y tiempo, de modo que su impresión del mundo en torno suyo sigue estando confusa y desconectada. Le cuesta aprender instrucciones, la relación de causa y efecto: las cosas suceden sin razón aparente. Es por eso que es tan importante recordar que la percepción es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad y actúan sobre los órganos de los sentidos. Es desarrollada en el niño en las siguientes áreas:

-Percepción de la forma.

-Desarrollo de la percepción del espacio.

-Percepción del tiempo.

-Desarrollo de la percepción y la observación.

La memoria es el reflejo de lo que existió en el pasado, dicho reflejo esta basado en la formación de conexiones temporales suficientemente firmes y en su actualización.

Contenidos importantes para aprender: lectura y escritura.

El aprestamiento es el primer paso a dar en la enseñanza de la lectura y escritura, tanto en niños normales como en niños con disfunción cerebral, puesto que es el desarrollo de las habilidades requeridas en dicho aprendizaje. Esto permitirá que el niño se adapte fácilmente y logre un mejor desarrollo en sus funciones intelectuales, perceptivas y motoras. Esto se refiere al tiempo y manera por la cual ciertas actividades deben ser enseñadas.¹¹

El área de aprestamiento se propone servir de puente entre la educación informal del hogar y la adaptación formal de la escuela, de esta forma se aprovecha los modos de razonamiento inicial para que el niño alcance las habilidades de su desarrollo adaptativo e integral en la escuela regular. Y por último de vital importancia la motivación, para que el niño con problemas aprenda con mayor facilidad y logre mantener su interés.

Para que un niño normal pueda lograr el aprendizaje de la lecto-escritura, es necesario que haya alcanzado cierto grado de madurez en todas las esferas de su desarrollo que están interrelacionadas entre sí: cognoscitiva, motriz, afectiva y social.¹²

La madurez es una noción estática, estadio terminal de un desarrollo, en tanto que maduración es un proceso dinámico, es el movimiento del desarrollo.

¹¹ Saenz Gutierrez, Dora. Importancia del aprestamiento en el aprendizaje de la lectura y escritura. (Edit. USAC, Guatemala 1988).

¹² Nieto, Margarita. El niño disléxico. (Programas educativos, México 1978). Pág. 7

Aunque la maduración está íntimamente ligada a factores inherentes al organismo, en algunos casos esta influida por condiciones ambientales. Según Piaget, la maduración cerebral suministra cierto número de potencialidades que se realizan más tarde en función de sus experiencias del medio social (aprendizaje). Para que el niño aprenda a hablar es necesario que haya alcanzado un determinado estadio de madurez orgánica e intelectual y que haya tenido la suficiente oportunidad y experiencias propicias de su ambiente social.

Lo mismo sucede con la adquisición del lenguaje escrito, que es la forma más evolucionada de la comunicación humana. Para que el niño aprenda a leer y escribir, su organismo debe haber alcanzado cierto grado de madurez fisiológica, comprendiendo el desarrollo de su intelecto y de diversas áreas sensorio-motrices que lo capaciten en grado suficiente para llevar a feliz término su aprendizaje, todo esto propiciado por un ambiente cultural favorable. Por lo que se ha llegado a la conclusión de que para aprender a leer y a escribir el niño tiene que haber alcanzado cierto grado de desarrollo intelectual, de maduración física y fisiológica que le permitan percibir las sutiles diferencias que necesita detectar para poder descifrar la palabra tanto impresa como hablada.

Es importante mencionar y tomar en cuenta que la lectura es una forma particular del lenguaje. No constituye una destreza aislada sino que pertenece a un proceso lingüístico complejo. Para poder aprender a leer es necesario que el niño haya superado las etapas que preceden al acto lector (formas del lenguaje oral) y que son:

*Adquisición de significados: Capacidad para entender las características que hacen que un objeto se llame de determinada forma.

*Comprensión de la palabra hablada: Capacidad para entender lo que se nos quiere decir mediante las expresiones orales (palabras, órdenes, sentimientos, etc.).

*Expresión de la palabra hablada: Capacidad para darse a entender en forma oral.

El proceso de lectura implica tres fases fundamentales:

* *La lectura mecánica*: En la que el niño se limita a descifrar signos de manera casi automática.

* *La lectura comprensiva*: Implica el acto mental de captar el mensaje que esos signos encierran.

* *Lectura crítica*: Supone la consecución de un juicio relativo a lo que se lee.

Cuando el niño no logra superar cada una de las etapas anteriormente descritas podríamos hablar de un trastorno en la lectura, lo que conocemos como Dislexia. Entenderemos por dislexia como una dificultad en el aprendizaje de la lectura, con repercusión en la escritura, debida a causas congénitas, neurológicas o inmadurez cerebral. El retraso debe ser, al menos, de tres años en relación con el ritmo normal de aprendizaje, y nunca debe ser producido por motivos como: mala salud, errores pedagógicos, etc.

El maestro debe observar las dificultades que presenta el niño en la lectura, por ejemplo:

- Movimientos defectuosos en los ojos.
- Sigue la lectura con el dedo.
- Mueve toda la cabeza para leer.
- Confusión en la orientación con palabras.
- Transposición de palabras.
- Identificación y reconocimiento de palabras.

- Errores excesivos de localización.
- Omisión o sustitución de las letras iniciales, medias o finales.
- Vocabulario insuficiente a la vista.
- Incapacidad de unión auditiva.

Se han expuesto las diversas dificultades que puede presentar el niño con disfunción cerebral en la escuela regular cuando no se han dado cuenta de su problema, pero ya con estas observaciones y con una adecuada evaluación se pueden trabajar y estimular las áreas dañadas y luego integrarlo a la escuela regular y siempre con una Educación Especial.

Fases del Lenguaje.¹³

Para fines didácticos, se han esquematizado las distintas fases y procesos psicomotores indispensables en la producción del lenguaje oral y escrito dividiendo toda la actividad verbo motriz en tres fases primordiales: La FASE RECEPTIVA o sea el momento que la palabra es recibida, la FASE EXPRESIVA, cuando se produce la palabra oral, y escrita y la FASE INTERIOR, o sea el lapso intermedio entre las dos anteriores, cuando se forman las imágenes verbales y el pensamiento. Pasemos al análisis de las fases por las que pasa la palabra oral, la lectura y la escritura.

FASES DEL LENGUAJE:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| a) FASE RECEPTIVA | AUDICIÓN |
| (Procesos periférico del | VISTA |
| Sistema nervioso central) | OTRAS FUNCIONES SENSORIALES |
| | LECTURA |

¹³ Nieto, Margarita. Anomalías del lenguaje y su corrección. (Francisco Oteo Mendez, México 1981). Pág. 124

b) FASE INTERIOR	IMÁGENES VERBALES
(Procesos centrales del	Percepción
Sistema nervioso central	Interpretación
y procesos psicológicos)	Memorización
	PENSAMIENTO:
	Identificación
	Internalización
	LECTURA EN SILENCIO
c) FASE EXPRESIVA	PALABRA ORAL
(procesos psicomotores	LECTURA ORAL
centrales y periféricos)	ESCRITURA

1. FASES DE LA PALABRA ORAL:

a) FASE RECEPTIVA: Intervienen la audición, la vista y todas las funciones sensoriales que contribuyen a captar los conceptos de las palabras. Para que estas sensaciones sean percibidas por la persona, es necesario el buen funcionamiento de los órganos sensoriales respectivos y la interconexión correcta de todos los mecanismos centrales y periféricos que entran en funcionamiento.

Las impresiones auditivas llegan al centro localizado a ambos lados del gyrus temporal transversal; las impresiones visuales al área occipital calcarina. Además, se agregan sensaciones olfativas, gustativas, táctiles, quinesias, etc., completando el concepto de la palabra y el objeto que nombra.

b) FASE INTERIOR: Se verifica en la segunda circunvolución temporal del hemisferio dominante, donde se encuentra el área de Wernicke, a la que llegan todas las impresiones sensoriales de los objetos que se van a asociar con el sonido de la palabra, lográndose en esta forma la interpretación o percepción de la palabra.

Después se suceden los procesos de abstracción y memorización: Los primeros se forman mediante la comparación con contenidos anteriores y los segundos se logran a base de repetición.

Así, por ejemplo, para que un niño reconozca e identifique una manzana y la asocie a la palabra que la nombra, es necesario que primero adquiera el reconocimiento visual de esta fruta (en el que contribuyen los conceptos de forma, tamaño, color, etc.), las sensaciones de sabor, olor, textura, etc., y que se asocie todo esto con el sonido de la palabra “manzana” función que se produce en el área de Wernicke. Después de haber oído varias veces dicho término y haberse asociado a su concepto real, el niño podrá hacer comparaciones de forma, tamaño, color, estableciendo las semejanzas y diferencias entre varias manzanas y entre esta fruta y otras, para poder abstraer finalmente las características esenciales de esta fruta. Tales procesos se deben repetir numerosas veces, hasta que se memorice y se aprenda el concepto de la palabra.

Esta primera fase del lenguaje interior no es otra cosa que la formación de las IMÁGENES VERBALES, las que constituyen la esencia del lenguaje y el pensamiento.

El PENSAMIENTO es el contenido del lenguaje y se realiza a través de procesos psicológicos de identificación e internalización. A las imágenes verbales se les va a agregar conceptos de utilidad, uso, aplicación, especie, clasificación, etc.,

Volviendo al ejemplo citado de la imagen verbal de la palabra manzana, se van a agregar, entre otras, nociones de su utilidad y especie.

La relación existente entre pensamiento y palabra es sumamente estrecha: siempre que pensamos lo hacemos con palabras. Las palabras no son sólo la expresión del pensamiento, sino que también aquellas son necesarias para la existencia de éste.

c) FASE EXPRESIVA Es una respuesta o reacción de la actividad nerviosa. Es el paso inmediato al lenguaje interior y se realiza a través de procesos psico-motores centrales y periféricos. La circunvolución de Broca contiene los engranes del lenguaje oral. Ahí, se depositan las impresiones de los movimientos que son necesarios para articular correctamente las palabras y poco tiempo después se asocian con la zona de Wernicke.

Una vez formadas las asociaciones correspondientes, se forman y memorizan los patrones motores que se refieren a las palabras que se van a articular.

Del área de Broca parten los impulsos motores a los centros secundarios de motricidad y de ahí a las vías eferentes de conducción motora, que transmiten la incitación motriz al órgano de ejecución constituido por el aparato fono-articulador, para producir la palabra oral.

2. FASES DE LA LECTURA

Los procesos que intervienen en la producción de la lectura están íntimamente asociados a los mecanismos psicofisiológicos de la palabra oral: no se pueden separar unos de otros, sin embargo para fines didácticos se hará esta separación convencional.

En la producción de la lectura también se encuentran 3 fases:

- a) FASE RECEPTIVA. Las impresiones visuales de la palabra escrita se reciben en el área occipital calcarina. Para poder interpretar los símbolos gráficos del lenguaje, esas impresiones se conectan con el gyrus angular y el área de Wernicke.
- b) FASE INTERIOR. La lectura en silencio corresponde a esta fase y consiste en la interpretación de lo que se lee.

Los procesos de la lectura en silencio y los de la lectura oral funcionan en forma independiente, lo que ayuda a que se puedan producir estos dos tipos de lectura y voluntad.

- c) FASE EXPRESIVA. La lectura oral, que es la última fase de la lectura propiamente dicha, se realiza mediante la asociación del sonido de la palabra y su concepto elaborado de la interpretación y significación de la misma, con los patrones motores correspondientes a la palabra leída.

Para poder dominar la lectura en forma corriente, es necesaria la repetición de estos procesos hasta memorizarlos, lográndose así la interpretación y expresión instantánea del lenguaje escrito.

3. FASES DE LA ESCRITURA

Los procesos de la escritura están íntimamente relacionados con la lectura y normalmente se adquieren en forma simultánea para lograr la comprensión de lo que se lee y escribe.

Aunque se considera a la escritura literalmente en la fase expresiva del lenguaje, algunos aspectos de la escritura como son la copia y el dictado requieren que previamente a su realización se efectúen procesos mentales de tipo receptivo. En el caso de la copia primero se deben recibir e interpretar los estímulos visuales de la

palabra leída antes de que la corriente nerviosa impulse la acción emanada del centro frontal de los movimientos de la mano y dedos. Y cuando se toma un dictado, antes de escribir se deben recibir las impresiones auditivas correspondientes a las palabras que se dictan.

Por esto es que Nielsen afirma que los procesos motores del trazo de una letra o palabra escritos espontáneamente son más cortos que los que son necesarios en la copia o dictado de los símbolos gráficos.¹⁴ Efectivamente, la escritura espontánea se encuentra casi completamente dentro de la fase expresiva; la estimulación previa a la ejecución motora es interna.

Ahora bien, para que la escritura tenga un significado, el centro motor de la escritura no puede funcionar aisladamente, sino que debe estar en constante relación con las otras áreas del lenguaje simbólico y no simbólico, tales como el centro de Broca, el área de Wernicke, el área de formulación del lenguaje, etc. Todas estas áreas son considerablemente superiores en el hemisferio dominante; cuando se convierte un zurdo en diestro se establece un centro motor de escritura en el lado menor.

Para que la caligrafía sea correcta es indispensable una coordinación visomotora (denominada también coordinación ojo-manual) perfecta, lo que se consigue a base de una repetición suficiente del trazo de las letras y palabras, previa dominación de las nociones de espacio, tamaño, posición, forma y dirección del trazo de las letras. En fin, cabe agregar que dentro del lenguaje también debemos considerar los conceptos numéricos y la interpretación o ejecución de las diferentes manifestaciones artísticas, lo cual se realiza a través de procesos psíquicos de simbolización y abstracción, con los que se completa el ciclo de funcionamientos indispensables en el lenguaje,

¹⁴ Ibit. Pág. 37

procesos que se suceden simultáneamente y están sujetos a una interacción continua, recibiendo y ejerciendo influencia en toda la actividad psíquica general y en la conducta.

PREMISAS:

La disfunción cerebral que manifiestan algunos niños en la sociedad guatemalteca sin ser identificados y etiquetados, es una problemática que encontramos en las aulas de las escuelas regulares.

Es necesario trabajar con los alumnos que presentan disfunción cerebral y su contexto, evitando la deserción de los mismos, y propiciando un ambiente de aceptación, confianza y seguridad que les permita desenvolverse.

La educación en Guatemala no contempla en su totalidad brindar ayuda adecuada a niños con problemas de disfunción cerebral debido a la falta de recursos en las escuelas y la preparación de las maestras con respecto a este tema.

HIPÓTESIS:

La guía de orientación para maestros contribuye en la adaptación y mejoramiento académico de los niños con disfunción cerebral en la escuela regular.

VARIABLES:

Variable independiente: Guía de orientación para maestros.

Pretende impulsar en la escuela el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de planes detallados para mejorar el desarrollo psicoeducativo del niño.

INDICADORES:

- . Motivación.
- Métodos de enseñanza-aprendizaje.
- Comunicación maestro-alumno-

- Emociones del niño.
- Adaptación al medio escolar.
- Material didáctico.
- Rendimiento académico.
- Infraestructura inadecuada.
- Ambiente hostil.

Variable dependiente: la adaptación de los niños con disfunción cerebral.

La disfunción cerebral no se puede considerar una enfermedad, pero si pueden estar afectadas varias áreas del cerebro y como consecuencia ocasionar serios trastornos en los procesos de la coordinación corporal, problemas sensoriales los cuales se ven afectados.

INDICADORES:

- Dificultad de adaptación.
- Bajos niveles de atención.
- Hiperactividad.
- Retraso en el lenguaje.
- Retraso psicomotor.
- Lenta asimilación a la información académica.
- Problemas en el aprendizaje como: disgrafía, discalculia, algún tipo de agnosia.
- Retraído.

CAPITULO II

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Descripción de la muestra

El trabajo de investigación se puso en práctica con niños y niñas que asisten a la Escuela Oficial Urbana Mixta Lomas de Santa Faz zona 18 de esta ciudad. El total de la población estudiada fue de 15 niños, de los cuales 8 eran hombres y 7 mujeres de primero y segundo grado de primaria. La población pertenecía en su mayoría a familias de posición socioeconómica cultural baja. Los niños atendidos están integrados en diferentes grupos de familias: unidas, desintegradas, falta de uno de los padres por fallecimiento.

La técnica de muestreo que se utilizó fue del tipo no aleatorio, específicamente el muestreo no intencional o de juicio, las características utilizadas en cada uno de los niños fue escogida de acuerdo a los intereses y conveniencias de la muestra: niños con características y conductas de una posible disfunción cerebral.

Para detectar los posibles casos de disfunción cerebral dentro del aula se procedió a la recolección de datos, la observación de la cantidad de niños con disfunción cerebral que se encontraba en el aula para que a través de ésta se pudiera escoger a los niños así como las entrevistas a maestras las cuales con sus comentarios ayudaron a seleccionar a los niños/as para el estudio. Posterior a la entrevista se aplicó el Test de Bender, el niño a través de este Test proyectó datos cuantitativos vinculados a la disfunción cerebral.

Se citó a las maestras de los niños/as con indicios de disfunción cerebral de primero y segundo grado de primaria para brindar una mayor información acerca de la guía de orientación para ellas, en dichas reuniones se orientó a través de la exposición de

temas a estas personas sobre como podrían ayudar a sus alumnos y obtener cambios en la conducta y aprendizaje de los mismos, haciéndoles conciencia para que aceptarán ser parte activa de dicha orientación.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Los instrumentos utilizados durante la investigación fueron: observación inicial a los niños en sus aulas, se interactuó con los niños observando comportamientos y conductas, método para reunir datos. Entrevista y cuestionarios a las maestras: para recopilar información y aunarla a lo observado, así como la aplicación del cuestionario # 1 al iniciar la orientación con una serie de 10 preguntas, éste de fácil interpretación que llevaron a conocer el nivel de información y conocimiento que tenían las maestras sobre las necesidades en el aprendizaje de los niños con disfunción cerebral, al finalizar la orientación se les aplicó el cuestionario # 2, con el fin de evaluar y conocer la eficacia de las estrategias de la orientación a las maestras. La aplicación del Test de Bender a los niños, se aplicó individualmente en un salón.

La aplicación de la guía de orientación, fue una serie de temas y ejercicios que fueron dirigidos para mejorar las estrategias de enseñanza en el aula.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO

TÉCNICAS:

Entrevista: es una conversación formal con un fin determinado. Se le reconocen tres funciones principales: recoger datos, informar y motivar.

El objetivo de usar esta técnica en primer lugar, fue el de obtener información acerca de los datos de los niños, conocer algunos aspectos del comportamiento dentro

del aula, escuchar la queja principal de los maestros. En segundo lugar, para la orientación de maestros era necesario conocer la información que ellas tenían acerca de los niños con disfunción cerebral.

*Observación participativa: Se interactuó con las maestras observando comportamientos y conductas a través de dinámicas, trabajos en grupo e individuales, dando a conocer algunas herramientas que las maestras podían poner en práctica con sus alumnos.

*Técnica de psicodrama: El fin primordial del psicodrama era que las maestras puedan representar a través del teatro algunos de los problemas que afrontan en el aula con los niños, en vez de sólo escuchar las exposiciones. El objetivo de esta técnica consiste en que las maestras puedan participar en los diferentes dramas, tanto como actor de su propio drama o como protagonista de un drama diferente al de ellas.

CAPITULO III

PRESENTACIÓN ANÁLISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS:

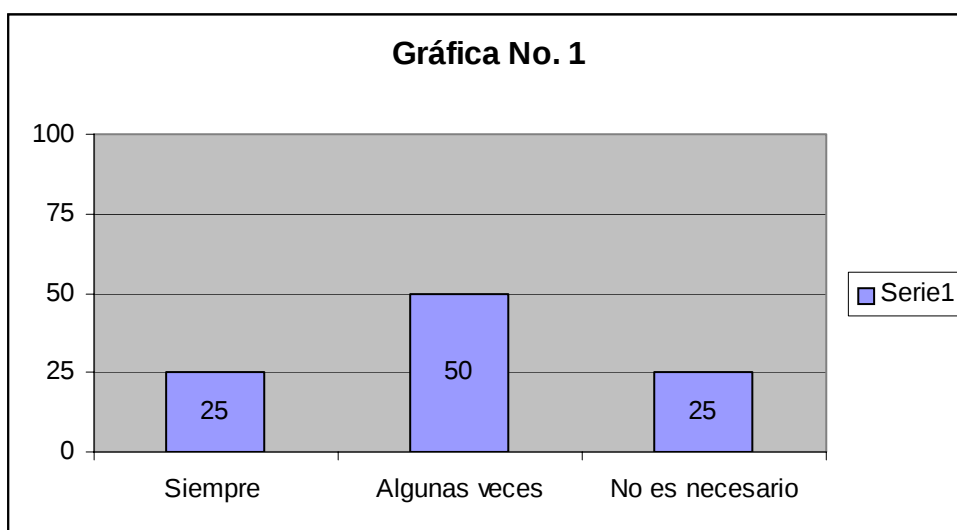
El estudio se llevó a cabo con maestras en cuyas aulas tienen integradas a niños con disfunción cerebral, de la Escuela Oficial Urbana Mixta Lomas de Santa Faz zona 18 de esta capital.

Dicho estudio se efectuó de mayo a julio del año 2,005 con una muestra de 4 maestras, asimismo se evaluaron a niños/as de primero y segundo grado de primaria que asisten a la escuela mencionada. Al inicio de la investigación se aplicó un cuestionario a las participantes para conocer el nivel de información y conocimiento que tenían las maestras sobre las necesidades en el aprendizaje de los niños con disfunción cerebral.

Al finalizar la orientación se les aplicó un cuestionario diferente con el fin de evaluar y conocer la eficacia de las herramientas y estrategias de la orientación a las maestras.

Este capítulo representa gráficamente el análisis de los datos obtenidos, utilizando para ello gráficas de barras y una gráfica de pastel para representar la utilidad de la guía de orientación.

1. Considera necesario dar sus contenidos de acuerdo al ritmo de adquisición de cada niño, sin imponer el propio o el del promedio del grupo:

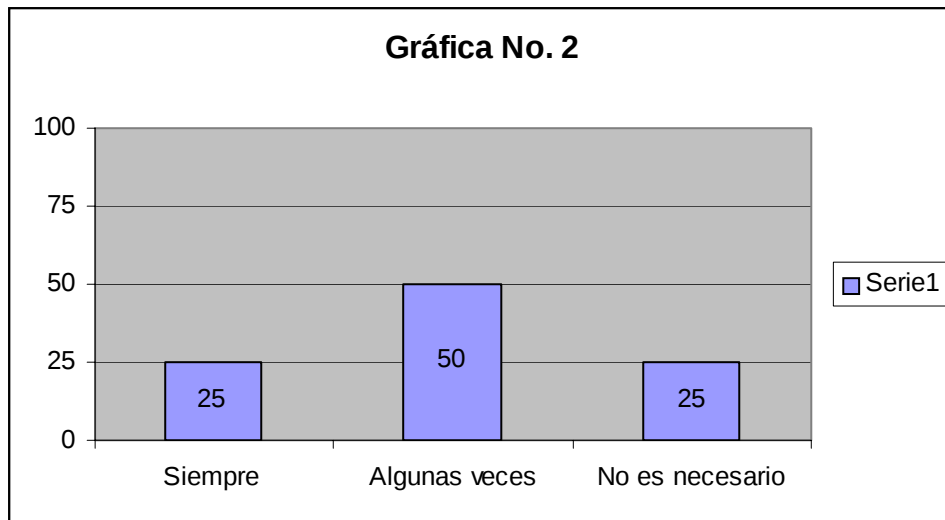


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Analizando la respuesta de la pregunta No.1 planteada al inicio de la orientación a maestros, el 50 % refleja que algunas veces es necesario dar el contenido de su programa de acuerdo al ritmo del promedio del grupo. El 25 % considera que siempre se debe trabajar tomando en cuenta el aprendizaje individual y el otro 25% considera que no es necesario que los contenidos se adapten al grupo de educandos.

Los maestros determinaron que los educandos no aprenden con la misma facilidad que otros por lo tanto las capacidades intelectuales juegan un papel importante pero si adecuaran los programas a las necesidades de los educandos posibilitarían el desarrollo intelectual.

2. Es necesario que el educador realice una evaluación de las capacidades, habilidades, modalidades sensoriales como de los déficits del niño y considerarlo como variables importantes para la aplicación del plan de desarrollo:

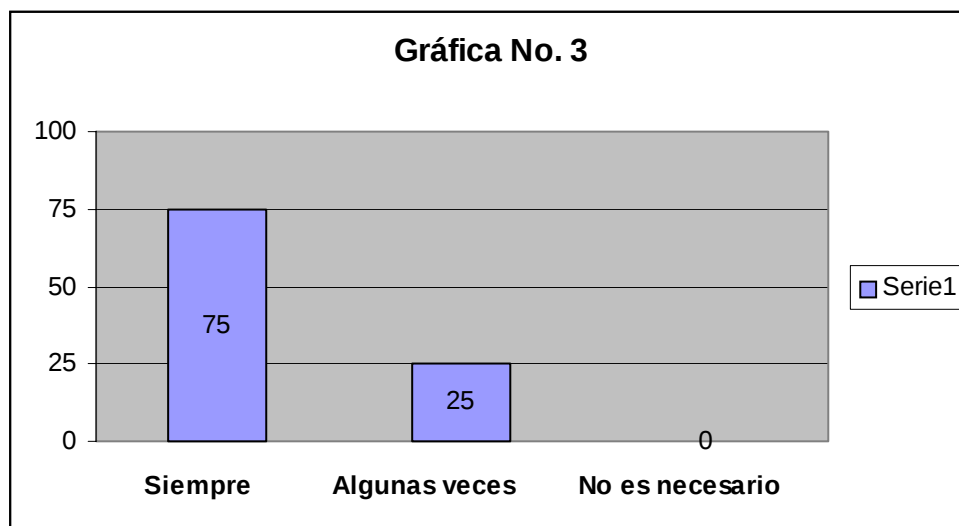


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Según los resultados obtenidos el 50% de las maestras estima que algunas veces es necesario que el educador evalúe las capacidades, habilidades y déficits del niño para una mejor planificación y el mejoramiento de su desarrollo tanto mental como físico, el 25% piensa que siempre es necesario hacer una evaluación a los niños para medir y obtener mejores resultados en el aprendizaje y el 25 % restante cree que no es necesario evaluarlos.

Tomando en cuenta que todos estos aspectos impiden la realización de las actividades escolares y la adaptación al ambiente socio-educativo, al ser evaluados los niños con disfunción cerebral se pueden comportar de manera adecuada o normal y pasar desapercibidos, con el paso de los días se verán afectadas sus aptitudes de aprendizaje y eso repercutirá en el plan de desarrollo del maestro.

3. Considera importante contribuir en el desarrollo de funciones psicológicas necesarias para el aprendizaje escolar tales como psicomotricidad, percepción, lenguaje y pensamiento:

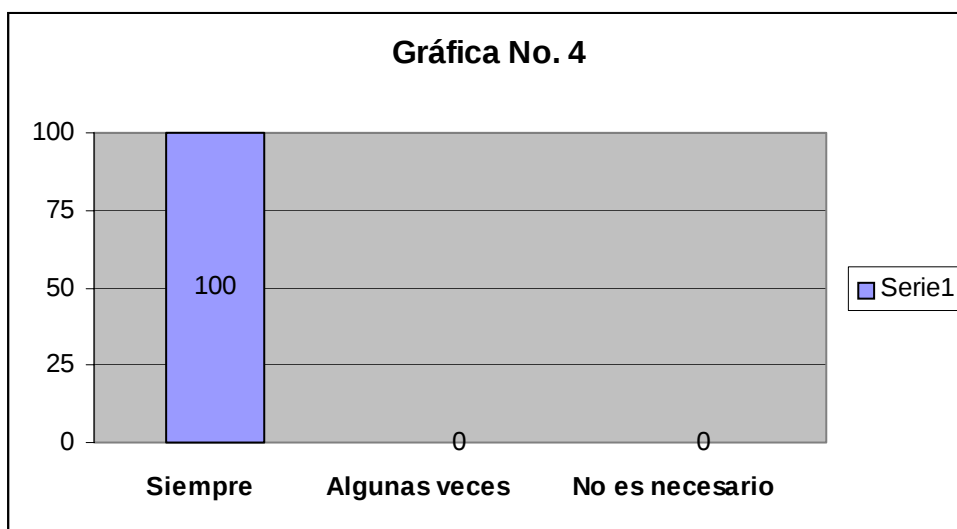


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Los resultados obtenidos muestran que el 75% de las maestras coinciden que siempre es importante contribuir al desarrollo de las funciones psicológicas necesarias para el aprendizaje ya que todas ellas están involucradas en el mismo, y el 25 % considera que algunas veces se puede contribuir en ese desarrollo ya que piensan que necesitan la ayuda de los padres de los niños para que haya un mejor resultado en el aprendizaje.

De acuerdo a los resultados la mayoría le da importancia a el poder contribuir a las funciones psicológicas para mejorar el aprendizaje; los niños con disfunción cerebral presentan una serie de dificultades en los sentidos provocando un aprendizaje lento pero que se perfecciona a medida que las funciones psicológicas se ponen en práctica.

4. Considera que el educador debe establecer en el niño una relación de afecto y calidad dentro del aula:

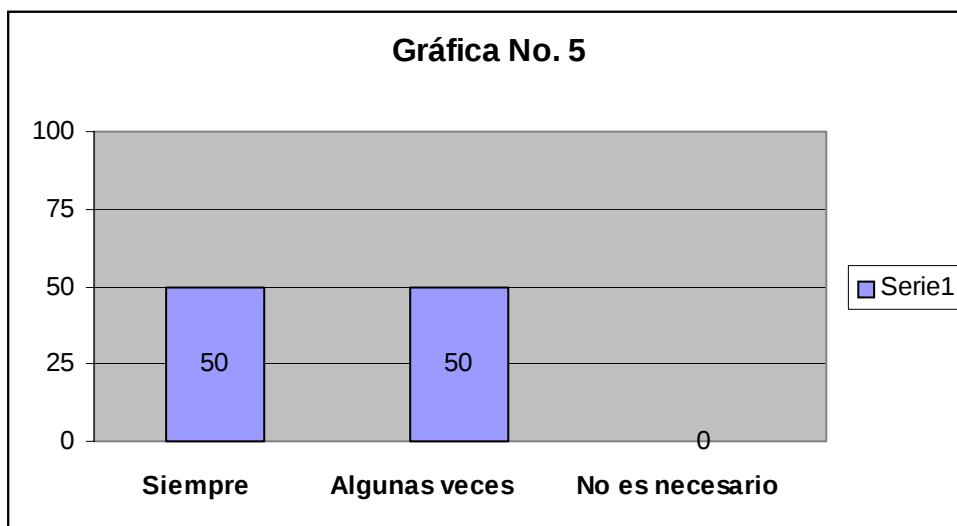


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Tomando en cuenta con mucha responsabilidad y conocimiento el papel del docente el 100% de las maestras respondió que es de suma importancia establecer la relación maestro-alumno la cual produce una buena armonía dentro del aula y eso conduce al educando a una adecuada aceptación, seguridad de sí mismo y un autocontrol del ambiente educativo y afectivo en el cual se desarrolla.

Esto afirma que la afectividad es la aceptación de sí mismo y de los demás, ello permite que los educandos se sientan seguros y llevarlos a ser elementos activos y a integrarlos al ambiente psicoeducativo.

5. Cree que es necesario facilitar sus contenidos, considerando los niveles de tolerancia de cada niño para la recepción de estímulos:

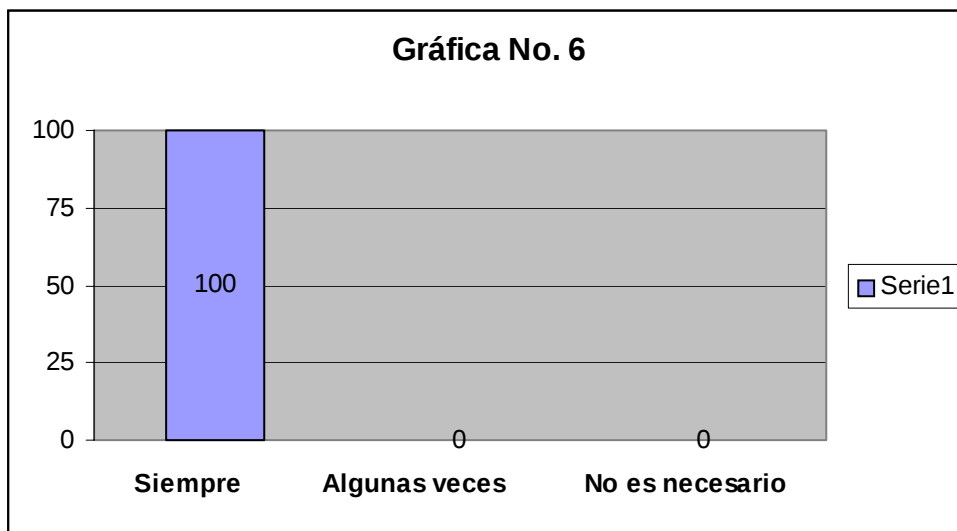


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Se obtuvo que el 50% de las maestras considera que es necesario transmitir sus contenidos, considerando los niveles de tolerancia en cada educando dado que la percepción de estímulos en el aprendizaje es una combinación de percepciones visibles, auditivas, táctiles y en algunos casos la combinación de todas ellas, y el 50% considera que algunas veces se debe considerar los niveles de tolerancia del educando.

Analizando los resultados la mitad de los educadores no están aptos para facilitar los contenidos de manera adecuada a la población infantil. Esto no contribuye a la aceptación del niño con disfunción cerebral a la escuela regular.

6. Considera que para que el educador mantenga un buen nivel motivacional en los niños, debe ayudarlos a percatarse de las consecuencias positivas de sus logros:



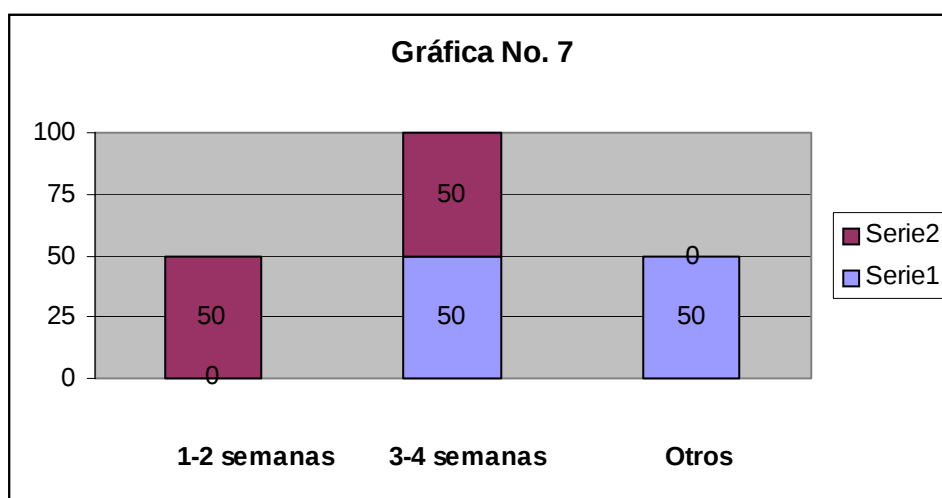
Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 aplicado a maestros durante el año 2,005.

De acuerdo a los resultados el 100% de las maestras consideran que deben mantener un adecuado nivel motivacional dentro del aula para introducir a los niños/as al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto afirma que las maestras están conscientes de lo importante que es dicho proceso para el mejoramiento de los logros pedagógicos. Creando un ambiente de confianza, seguridad y respeto mutuo, que es necesario para el completo desarrollo de los educandos.

Es evidente que la motivación en los educandos crea expectativas al futuro. Este porcentaje nos indica que la motivación es una base principal que debe promoverse y mantenerse para lograr el éxito psico-educativo.

II PARTE Cuestionario # 1

1. ¿En cuánto tiempo se adaptaron los niños a la metodología de enseñanza?

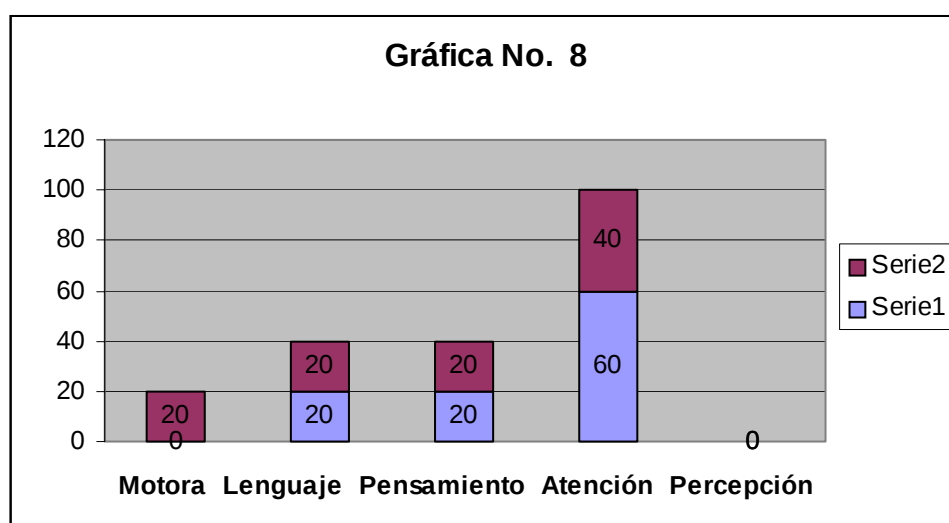


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 y # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

De acuerdo a la interrogante planteada en el cuestionario #1 el 50 % de las maestras afirmaron que los educandos se adaptaron en 3 a 4 semanas y el otro 50 % que los niños se adaptaron en más de 1 mes. En los resultados del cuestionario # 2 se observó que el 50% de los educandos se adaptaron a la nueva metodología de enseñanza impartida en el programa de orientación a maestros en 1 a 2 semanas y de 3 a 4 semanas se adaptó el otro 50% de la población.

Analizando los resultados es de vital importancia que los maestras actualicen sus metodologías de enseñanza-aprendizaje creando un ambiente ameno lo cual es de beneficio para mejorar la educación y la adaptación de los educandos a su entorno escolar.

2. ¿En qué áreas observó mayor dificultad en el aprendizaje de los niños?



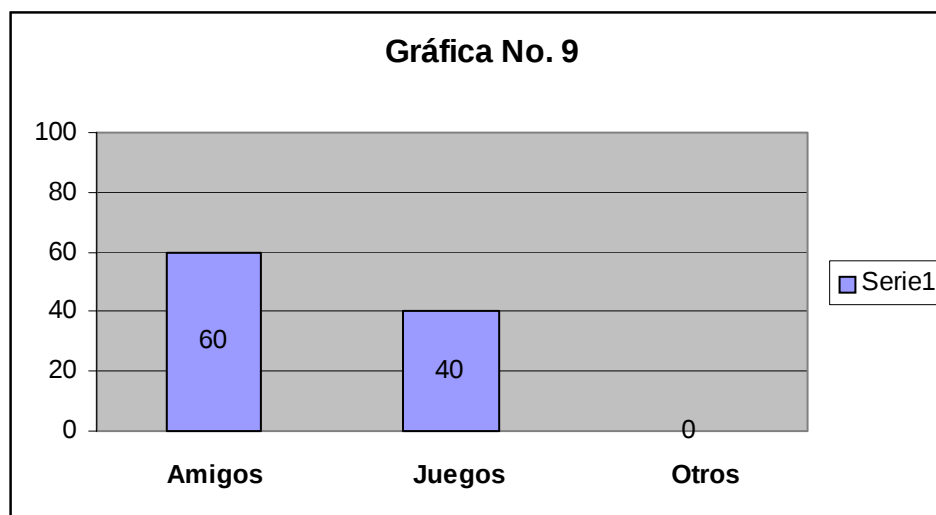
Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 y # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Los resultados obtenidos en el cuestionario # 1 dirigido a maestros el 60 % respondió que los niños presentan mayor dificultad en la atención, el 20 % en el lenguaje y el 20% en el pensamiento.

En el cuestionario # 2 se evidencia un cambio del 40 % de educandos con dificultad en la atención, el 20 % sin cambios en el área del lenguaje, el 10 % en el área de la percepción y el 20 % se mantuvo con problemas en el área del pensamiento.

Es evidente según los resultados que los niños con disfunción cerebral generalmente presenten problema en el proceso de atención y en otros procesos del aprendizaje.

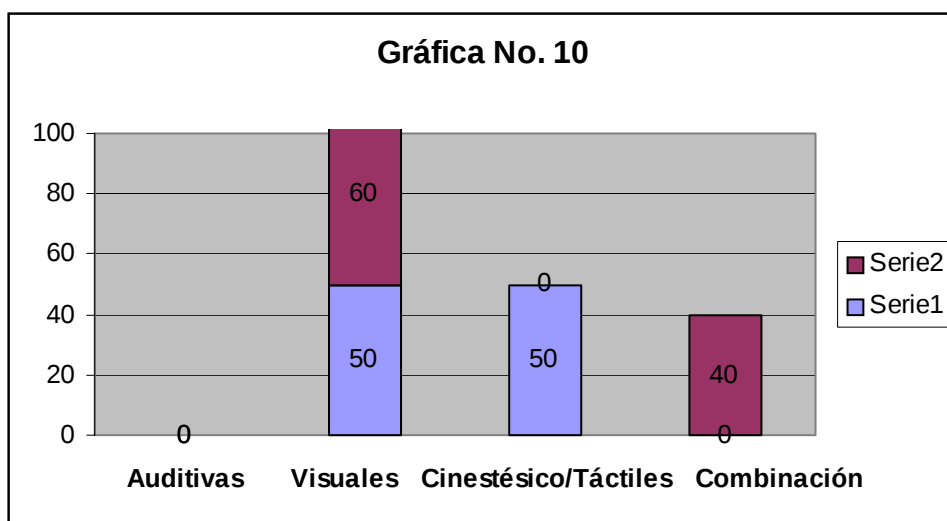
3. ¿Qué estrategias han usado los niños para adaptarse?



Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 aplicado a maestros durante el año 2,005.

De acuerdo a los resultados observados en este ítem los maestros al inicio del programa respondieron que el 60 % de los educandos se adaptaron a través de experiencias con amigos y el 40% a través de juegos debido a que estas actividades o experiencias que el educando experimenta son destinadas para prepararlo a enfrentarse a las distintas dificultades que exige el ambiente escolar.

4. ¿Qué modalidades fueron más beneficiosas para el aprendizaje de los niños/as?



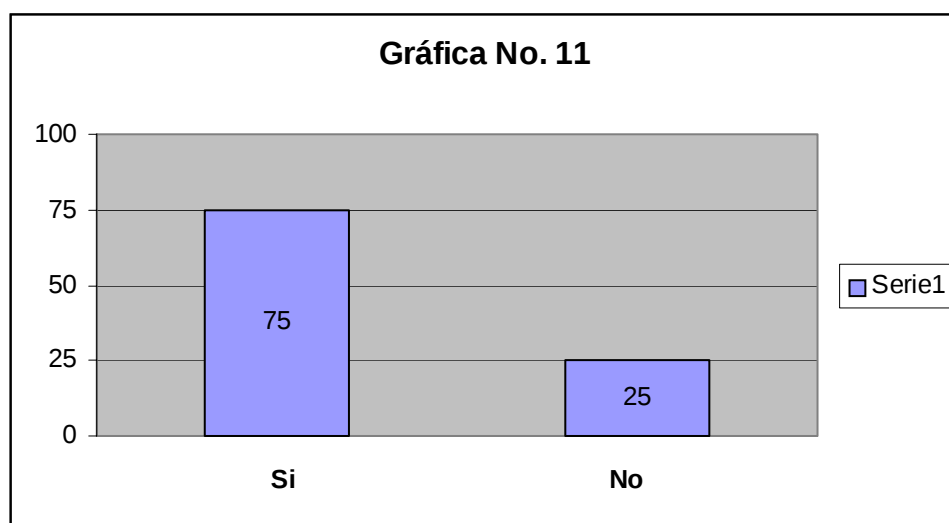
Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

De acuerdo con la interrogante planteada en el cuestionario inicial las maestras afirmaron que el 50 % de los educandos obtienen más beneficio en el aprendizaje visual y el 50 % en el aprendizaje cinestésico/táctil.

En el cuestionario # 2 se evidenció que el 60 % de los educandos se benefició en el aprendizaje visual y el 40 % en la combinación de todos los procesos involucrados en el aprendizaje.

Generalizando el porcentaje de los resultados se evidenció un cambio del 10 % en las modalidades visuales y el 40 % en la importancia de la combinación de todas las modalidades para el aprendizaje las cuales consisten en ayudar a desarrollar en el educando habilidades académicas y sociales para luego guiarlos en la solución de problemas.

1. Cree usted que el nivel motivacional transmitido constantemente a los niños / as logre una excelencia académica:

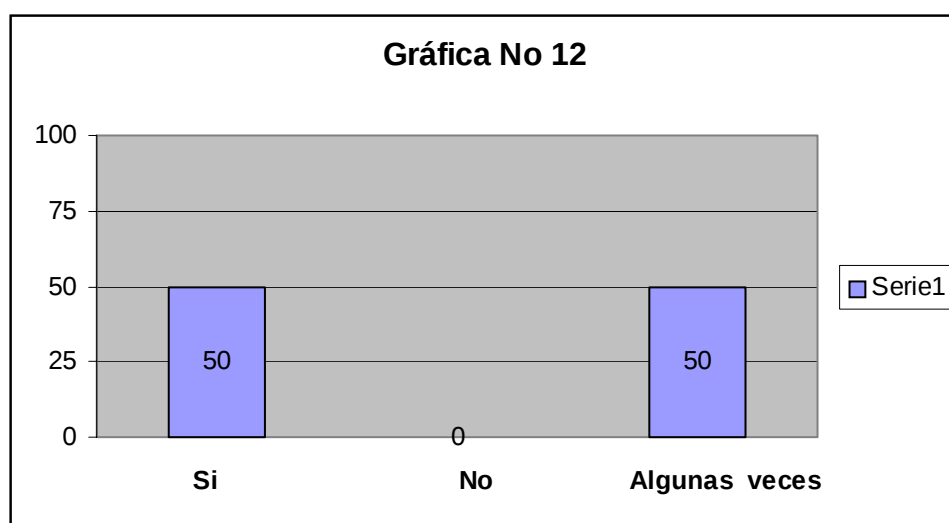


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Según los resultados el 75 % de las maestras esta convencida de que la motivación es vital en el aprendizaje de los educandos, mientras que el 25 % cree que no sólo la motivación que ellas puedan darle a los educandos es de importancia sino que también los padres influyen en el aprendizaje.

Los resultados nos indican que es de suma importancia el nivel motivacional que el maestro utiliza dentro del ambiente escolar

2. Esta utilizando la orientación dentro del aula?:

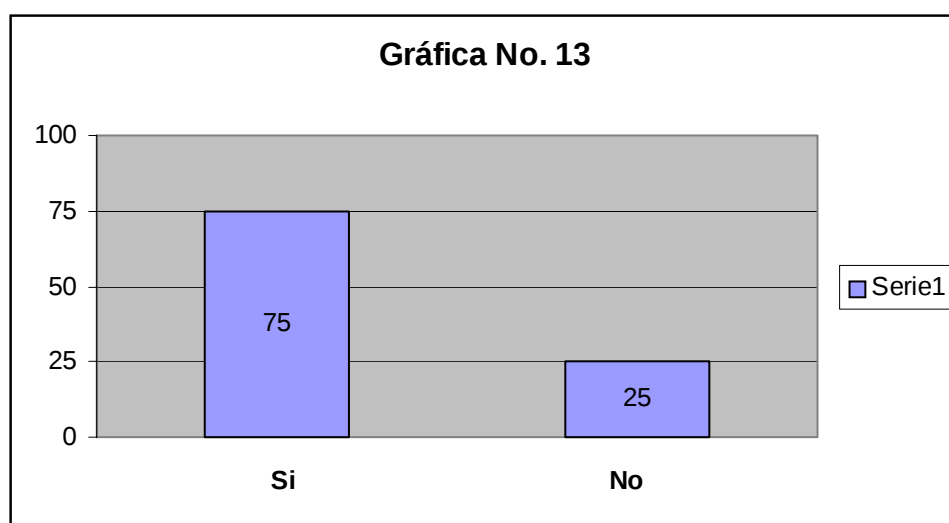


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

El análisis respectivo según la interrogante planteada es que el 50% de las maestras están utilizando la orientación brindada y el 50% sólo la utiliza algunas veces.

Las maestras consideran que la orientación fue importante y beneficiosa para los educandos porque les ayuda en las áreas en donde ellos tienen dificultad y su aprendizaje es mejor. Por otro lado encuentran el obstáculo del factor tiempo porque deben cumplir con el pensum de estudios del grado asignado, y aplicar la guía quiere decir más tiempo invertido aunado a esto se encuentran con una gran cantidad de alumnos en cada sección.

3. Cree usted que las herramientas presentadas le fueron útiles:

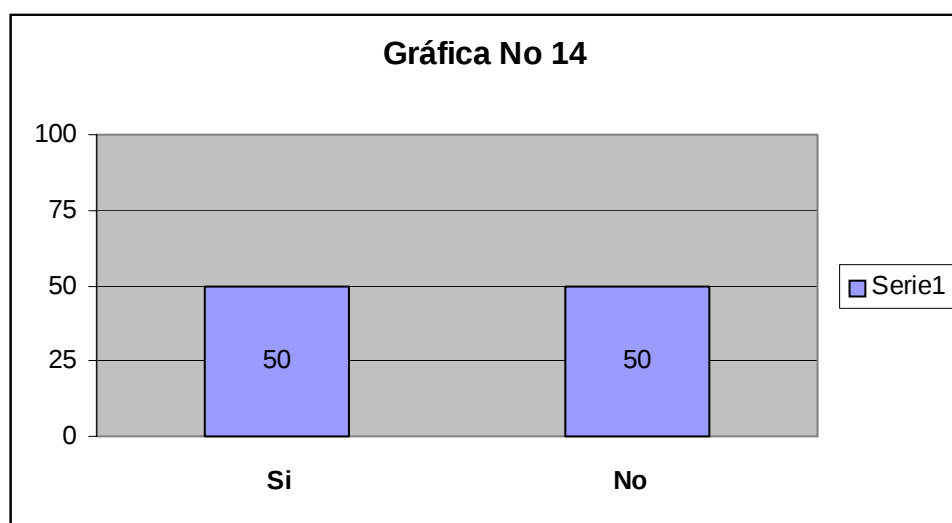


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Según los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario el 75 % de las maestras consideran útiles las herramientas presentadas y el 25 % restante evidenció que no le son de utilidad en la enseñanza.

Analizando los resultados después de la aplicación de la orientación el 75% de las maestras cambiaron su punto de vista considerando que las herramientas planteadas en la misma fueron orientadas para la facilitación adaptativa del niño a la escuela regular y adecuarse a las normas establecidas en el grupo en el cual se desenvuelve el educando, así como modificar los patrones de conducta, y los hábitos que rigen su vida en el ambiente escolar social.

4. Cree que las técnicas aplicadas mejorarían el rendimiento académico de los niños/as?

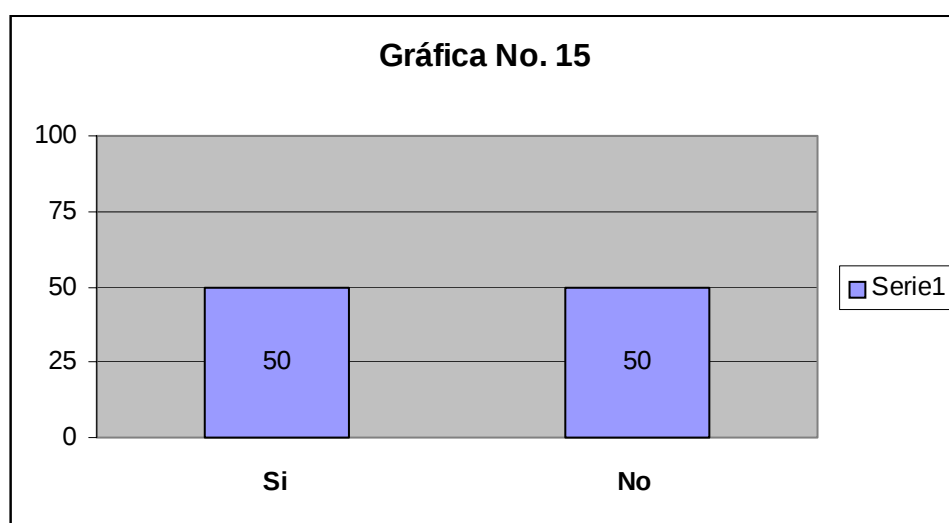


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestras durante el año 2,005.

De acuerdo a los resultados obtenidos el 50 % de las maestras afirman que las técnicas mejorarían el rendimiento académico porque se consideran ser orientadoras y facilitadoras del niño y sus exigencias en el aprendizaje y el otro 50 % considera que no mejoraría el rendimiento en los educandos por la falta de apoyo y cooperación de los padres de familia.

La educación de niños con disfunción cerebral que asisten a los grados comunes representan para las maestras doble tarea y aunque las técnicas sean apropiadas, el problema consiste en la combinación de diferencias individuales que presentan los alumnos.

5. Considera que con la orientación detectó problemas sensoriales en los niños/as?

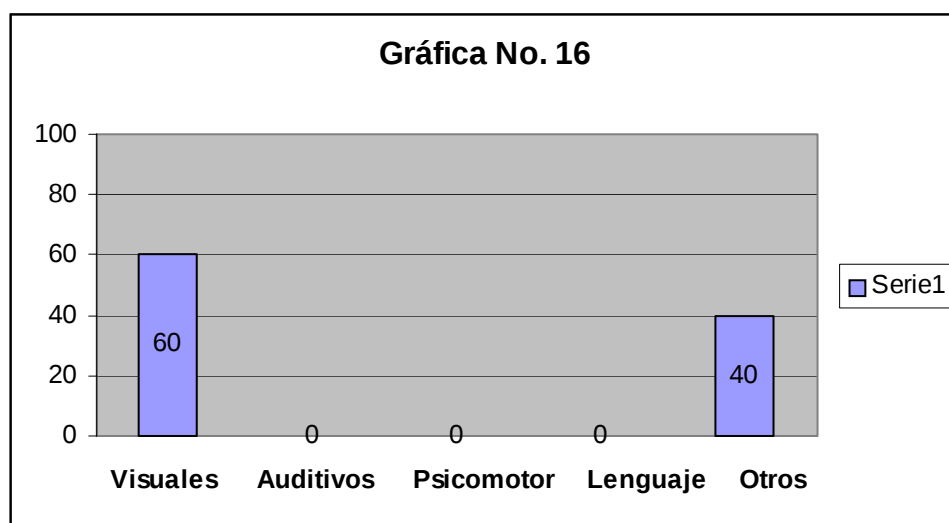


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestras durante el año 2,005.

Según los resultados obtenidos el 50 % de las maestras detectó problemas sensoriales en los niños y el otro 50 % no lo hizo.

De acuerdo a los resultados la mitad de las maestras consideran que la orientación les ayudo a mejorar su nivel de observación hacia sus alumnos y así detectar problemas sensoriales que intervenían en el proceso del aprendizaje, mientras que la otra mitad considera que no les ayudo.

4. ¿Qué problemas sensoriales detectó en los niños?

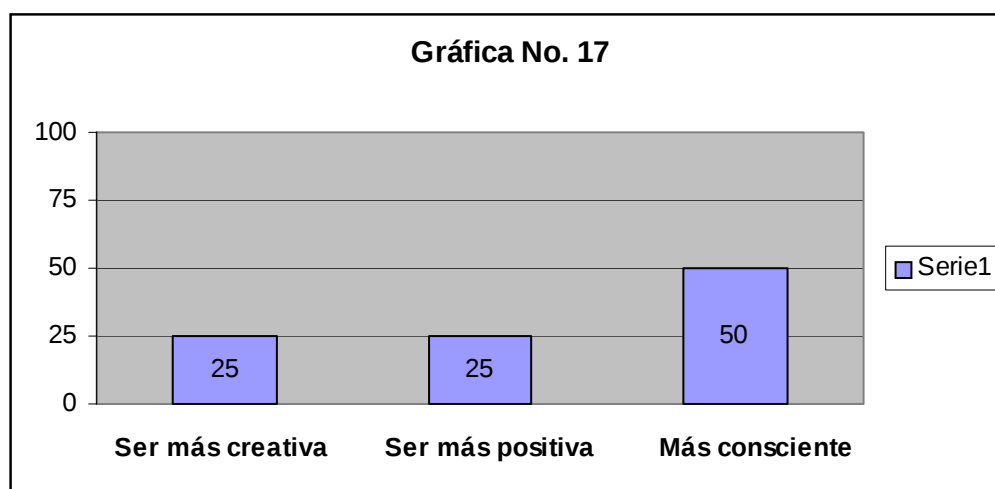


Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

Analizando la interrogante planteada las maestras evidenciaron que el 60 % de los alumnos presenta problemas visuales y el 40 % correspondiente a otros como la atención, percepción y memoria.

Este ítem evidencia que las dificultades en el aprendizaje están íntimamente ligadas a los problemas sensoriales-visuales siendo este alto su porcentaje, y en los procesos de percepción, atención y memoria porque son los factores que más afectan al ambiente terapéutico y no permiten una adecuada adaptación a las exigencias de un grupo determinado.

5. ¿De qué le sirvió la orientación?



Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 2 aplicado a maestros durante el año 2,005.

De acuerdo con la interrogante planteada en el cuestionario # 2 se observó que el 50% de las maestras están más conscientes de las necesidades del grupo de alumnos, el 25 % de las maestras creen que la orientación les ayudó a ser más creativas. El otro 25% restante le fue de ayuda para ser más positiva.

Las maestras comprendieron la función del maestro respecto al niño con disfunción cerebral, la cual debe consistir en ayudarlo a desarrollar habilidades académicas hasta donde le sea posible y luego guiarlo para aplicar estas habilidades en la solución de problemas. Los esfuerzos de las maestras contribuyen al desarrollo social del niño para que como adulto tenga posibilidades de adaptación en su entorno escolar-social. Las maestras tomaron conciencia que deben ser personas creativas para despertar el interés del grupo de educandos y otras reconocieron que deben brindar a los alumnos sentimientos de seguridad y pertenencia para sentirse seguros y aceptados por quien se preocupa por su salud y bienestar.

Resultados de la orientación a las maestras:



Fuente: Datos obtenidos del cuestionario # 1 y # 2 aplicado a maestras durante el año 2,005.

Con base a las preguntas No. 2, 3 y 4 del cuestionario No. 1 de la serie I aplicado antes de la orientación, y a la pregunta No. 5 del Cuestionario # 2 de la segunda serie aplicado después de la orientación se puede interpretar que:

El 50 % de las maestras que participaron en la orientación consideran que ésta si puede ayudarlas a mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos a través de las herramientas presentadas, mientras que el otro 50 % considera que no les ayuda debido a la sobrepoblación de alumnos por aula, falta de apoyo por parte de los padres y falta de tiempo.

ANÁLISIS GENERAL

Con la realización de esta investigación se ha brindado tiempo y espacio a las maestras que tienen integrados en sus aulas a niños que presentan disfunción cerebral.

Utilizando para ello la terapia de grupo, y proporcionando a las maestras a través de la orientación herramientas que les permitieran ser más asertivas en su trabajo con los niños.

Al principio las asistentes no veían la necesidad de asistir al proceso ya que consideraban que el problema debía ser tratado junto a los padres y determinaron que eran ellos los causantes de los problemas que el niño presentaba en la escuela.

Sin embargo poco a poco cedieron las resistencias y las maestras participaron en la exposición de los problemas que presentaban sus alumnos en el aula a través del psicodrama, y así ellas pudieran comprender a los niños con esta problemática.

Fue interesante observar como el grupo exponía y compartía su problemática, experiencias e inquietudes, en las diferentes actividades.

En cada una de las sesiones se pudo evidenciar actitudes que permitieron conocer la forma de comunicación practicada dentro del aula, así como la aceptación y comprensión hacia estos niños.

Las maestras manifestaron en repetidas ocasiones que para ellas es bastante difícil y complicado trabajar con estos niños porque en sus aulas tienen una gran cantidad de

alumnos y además de esta problemática también habían otro tipo de problemas que presentaban el resto de alumnos

A través de diversas actividades tales como dinámicas, psicodramas, etc, se logró que las maestras tomaran conciencia de que los alumnos en general tienen diferente ritmo y modalidades para aprender, al profundizar en cada uno de los temas fueron conociendo cómo y con qué poder ayudar de alguna forma a los alumnos con esta problemática.

Se solicitó a los participantes que compartieran a través de sus experiencias, como había afectado su rol de educador con los alumnos al asistir al proceso de la orientación, ellos expresaron su satisfacción con el mismo, ya que no solamente les ayudó en alguna medida con el problema con los niños que presentan disfunción cerebral, sino también para el apoyo de otro tipo de problemas, así mismo expusieron que a pesar de que tienen la voluntad de aceptar y apoyar a estos niños es una tarea complicada y dura debido a la gran cantidad de alumnos por aula, las cuales no son aptas para la cantidad de alumnos y la poca o nula colaboración de los padres de familia.

Al finalizar se aplicó otro cuestionario para considerar si con la orientación brindada se habían obtenido algunos cambios en las maestras con respecto a los niños con disfunción cerebral.

En base al presente análisis la hipótesis se puede aceptar medianamente, ya que con la orientación a maestras para la adaptación del niño con disfunción cerebral a la escuela regular no bastó para lograr los cambios esperados en ellas como facilitadoras en el aula, y que estos alumnos se sientan aceptados para su adaptación, debido a los problemas antes mencionados.

RESULTADOS DEL TEST BENDER

INDICADORES DE LESIÓN CEREBRAL	TEST	RETEST
ADICIÓN U OMISION DE ANGULOS		
Fig. A *	1	0
Fig. 7 C	9	9
Fig. 8 C (6á) * (+6á)	10	9
SUST. CURVAS POR ANGULOS		
Fig. 6 *	6	5
SUST. CURVAS POR LINEAS RECTAS		
Fig. 6 **	0	0
DESPROPORCIÓN DE LAS PARTES		
Fig. A C (6á) * (+6á)	4	3
Fig. 7 C (7á) * (+7á)	3	1
SUST. 5 PTS. POR CIRCULOS		
Fig. 1 *	2	3
Fig. 3 * (+6á)	3	3
Fig. 5 * (+8á)	0	0
ROTACIÓN 45°		
Fig. 1 **	1	0
Fig. 4 **	7	8
Fig. 8 **	3	3
Fig. A *	6	3
Fig. 5 *	2	2
Fig. 7 * (+6á)	11	11
Fig. 3 * (+7á)	4	4
Fig. 2 * (+8á)	1	0
INTEGRACIÓN NO LOGRADA		
Fig. A *	4	5
Fig. 4 *	9	6
Fig. 6 *	3	2
Fig. 7 C (6á) * (+6á)	13	12
OMISION/ADIC. HILERA CIRCULOS		
Fig. 2 C (6á)** (+6á)	10	9
PERDIDA GESTALT.		
Fig. 3 * (+5á)	7	7

Los resultados obtenidos en el test Bender aplicado a los 15 niños/as nos reflejan que la mayoría de niños evaluados presentan lesión cerebral leve. Al aplicar el re-test

no hubieron cambios significativos en los indicadores de lesión cerebral, según los resultados del re-test en algunos niños disminuyeron los indicadores, se esperaba que fueran más los niños que presentaran mejorías después de aplicada la orientación a las maestras.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES:

1. Se acepta la hipótesis medianamente de que la orientación a las maestras para la adaptación del niño con disfunción cerebral a la escuela regular ya que no basto para que los niños se sientan aceptados, adaptados y que se les pueda ayudar en el aula. En base a la gráfica No. 21 donde se muestra que el 50 % de las maestras consideraban que la orientación si les había ayudado, mientras que el otro 50 % consideró que no les ayudo aunque estaban dispuestas a esforzarse por brindar un apoyo adecuado a los niños.
2. Analizando los resultados podemos deducir que es de vital importancia que el nivel motivacional que el maestro utiliza dentro del ambiente escolar tenga un efecto automático sobre el aprendizaje adquirido por sus educandos, para despertar y mantener su interés en las diferentes actividades para así lograr un rendimiento académico optimo, y mejorar sus capacidades cognitivas.
3. La educación de niños con disfunción cerebral que asisten a los grados comunes representan para las maestras doble tarea y aunque las técnicas sean apropiadas, el problema consiste en la combinación de diferencias individuales que presentan los alumnos.
4. La ansiedad que las maestras presentaban al inicio de la orientación, disminuyó considerablemente lo que ayudó a tener cambio de actitud hacia los niños.

5. Con mayor evidencia se encontraron casos de disfunción cerebral , problemas sensoriales como: auditivos, visuales y de lenguaje, debido a que las maestras carecen de métodos y procedimientos actualizados que no permiten detectar esta problemática en los educandos.
6. Debido a la orientación a maestros se pudieron integrar las necesidades y la problemática que el niño con disfunción cerebral presenta utilizando la estimulación, motivación y evaluación responsable.

RECOMENDACIONES:

- ❖ Para las instituciones educativas, es necesario considerar en sus Programas Educativos, capacitaciones a maestros donde se les proporcione las herramientas necesarias en la delicada tarea de educar a niños y niñas.
- ❖ Al Ministerio de Educación, un buen número de niños y niñas del país asisten a Escuelas Oficiales, por ello es necesario implementar programas de Educación Especial orientados a brindar atención necesaria a niños/as con disfunción cerebral sin que estos pasen desapercibidos.
- ❖ A los maestros atendidos, exhortarlos a multiplicar los conceptos que favorecieron el rendimiento escolar de los niños, así como la importancia de participar activamente en la educación de sus alumnos, incluyendo lo relacionado con el ambiente socio-educativo.
- ❖ A los estudiantes de la carrera de Educación Especial, a continuar estudios, programas, proyectos, etc., que fortalezcan la institución educativa.
- ❖ A la Escuela de Ciencias Psicológicas defina una línea de seguimientos de programas como el implementado para garantizar resultados más sostenibles y definir estrategias eficaces que aborden la problemática.

BIBLIOGRAFIA

1. Arce de Wantland, Sylvia.
“Retraso mental” Editorial Llerena México, 1994
Pp.17
2. Ashman, Adrian F.
“Estrategias cognitivas en educación especial” Editorial Santillana México, 1992
Pp. 249
3. Calderón Gonzáles, Raúl.
“El niño con Disfunción Cerebral” Editorial Limusa, S.A. 4ª Edición. México, 1990
Pp. 246
4. Condemarin, Mabel.
“Madurez Escolar” Editorial Andres Bello Chile, 1986
Pp. 411
5. Cruickshank, William M.
“El niño con Daño Cerebral”
Editorial Trillas. 3ª. Edición. Mexico, Julio 1990
Pp. 407
6. Danoff, Judith/ Vicki Breitbait.
“Iniciación con los niños para quienes se interesan en la educación de los niños de edad temprana” Editorial Trillas. Mexico, Julio 1985
Pp. 254
7. Gearheart, Bill R.
“Incapacidad para el aprendizaje: estrategias educativas”
Traducido por Hortensia Martínez U. El Manual Moderno. Mexico, 1987
Pp. 511
8. Gessel, Arnold.
“Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño” Paidós 2ª Edición Buenos Aires, 1952
Pp. 471
9. Goldstein, Herbert.
“Educación del niño subnormal” Traducción de Rodolfo E. Schwrz. Alianza para el Progreso. Argentina, 1970
Pp. 45
10. González, Eugenio
“Educación en la diversidad. Estrategias de intervención” Editorial C.C.S. 3ª Edición Madrid 2001
Pp. 248

11. Ingalls, Robert
“Retraso Mental: la nueva perspectiva” Editorial Manual Moderno. Mexico, 1988
Pp.235
12. Maher, Brendan A.
“Principios de Psicopatología” Editorial Libros McGraw Hill de Mexico, 1970
Pp. 610
13. Myers, Patricia/ Donald D. Hamnill
“Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje” Versión en español
Editorial Limusa, S.A. Mexico, 1985
Pp. 464
14. Nieto Herrera. Margarita E.
“Anomalías del lenguaje y su corrección” Francisco Oteo Méndez Editor y
Distribuidor Mexico, 1981
Pp. 493
15. Nieto Herrera, Margarita E.
“El Niño Disléxico: Guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura”
Programas Educativos Mexico, D.F. 1978
Pp.293
16. Nieto Herrera, Margarita E.
“Casos Clínicos de niños con problemas de aprendizaje (Mis vivencias personales)”
Editorial El Manual Moderno, S. A. de c.v. Mexico, D.F.
Pp. 220
17. Nieto Herrera, Margarita E.
“Retardo de lenguaje y sus sugerencias pedagógicas” CEDIS Mexico, 1988
Pp.181
18. Shaw, Charles
“Cuando su hijo necesita ayuda” Editorial Diana Mexico, 1982
Pp. 347
19. Smirnov, Leontiev.
“Enciclopedia de Psicología” Editorial Grijalbo Mexico, D.F. 1960
Pp. 571
20. Velasco Fernández, Rafael
“El Niño Hiperquinético” Editorial Trillas 3ª Edición Mexico 1990
Pp. 131
21. Wadsworth, Barry J.
“Teorías de Piaget en el desarrollo” Editorial Diana Mexico, 1992
Pp. 232

ANEXOS

PROGRAMACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

Sesión	Actividades	Ejercicios/Aplicación	Objetivo	Recursos	Evaluación
No.1	Presentación del proceso, dar a conocer normas de la orientación. Explicar proceso de la terapia grupal.	Entrevista Necesidades colaterales, queja principal	Identificar problemas comunes del grupo y aportar soluciones.	Hoja de entrevista, papel manila, tape, marcadores, gafetes, masking lápices, almohadilla	Asistencia Participación Entrevista
No.2	Dinámica grupal	Problemática dentro de cada salón, entrevista a maestros	Que los maestros nos conozcan mejor. Que se den cuenta que tienen un problema en común dentro del grupo escolar	Humanos, Hojas de papel bond tamaño carta, lápices	Asistencia Participación personal en la entrevista
No.3	Dinámica grupal	Entrevista a maestros	Que se den cuenta que tienen un problema en común dentro del grupo escolar	Humanos, hojas bond tamaño carta, lápices.	Asistencia Participación personal en la entrevista
No.4	Dinámica grupal	Interacción Libre no estructurada, no ensayada. Test Bender	Establecer Rapport a través de técnica de Ludoterapia. Obtener datos a través de la aplicación del test.	Humanos lápices hojas bond tamaño carta	Asistencia Participación Aplicación del test

No.5	Dinámica grupal	Interacción Libre no estructurada, no ensayada. Test Bender	Obtener datos a través de la aplicación del test.	Humanos lápices hojas bond tamaño carta	Asistencia Participación Aplicación del test
No.6	Dinámica grupal	Interacción Libre no estructurada, no ensayada. Test Bender	Obtener datos a través de la aplicación del test.	Humanos lápices hojas bond tamaño carta	Asistencia Participación Aplicación del test
No.7	Terapia grupal a maestros Autoestima Comportamiento	Interacción Libre no estructurada, no ensayada. Analizar la autoestima maestro-alumno	Que los participantes se den cuenta de las consecuencias de una adecuada autoestima.	Humanos retroproyector Acetatos lápices hojas bond	Asistencia Participación Evaluar actividad
No.8	Terapia grupal a maestros. Valores Seguridad emocional	Interacción libre, no estructurada. Taller participativo desarrollo de valores morales.	Reflexión a cerca del ser humano, de la vida. Ejercicio de autoconocimiento.	Papel manila, lápices tijeras marcadores goma periódicos	Asistencia Participación Aplicación del test

No 9	Terapia grupal a maestros Pertenencia Sentido de identidad	Interacción libre, no estructurada, no ensayada. Sociodrama de Seguridad emocional y social	Lograr niveles altos de participación en sus alumnos.	Humanos papel manila, tijeras, lápices, marcadores, goma, periódicos	Asistencia Participación Evaluar actividad
No.10	Terapia grupal a maestros. Hábitos: orden, higiene personal.	Elaboración de normas. Exhortar a los hábitos de higiene personal. Técnica de psicoterapia.	Aprender técnicas de higiene personal que les permita ponerla en práctica con sus alumnos.	Grabadora cassetes de música	Asistencia Participación Evaluar actividad
No.11	Terapia grupal. Procesos involucrados en el aprendizaje: Percepción, atención memoria, imaginación..	Interacción libre, no estructurada, no ensayada. Elaborar actividades que le permitan al maestro el mejoramiento de las áreas afectadas en el niño.	Que los maestros conozcan la importancia del juego para el niño. Analizar que importancia se le ha brindado a este aspecto.	Humanos Papel manila, goma tijeras marcadores	Asistencia Participación Evaluar actividad
No.12	Terapia grupal a maestros. Destrezas del pensamiento: análisis síntesis, comparación	Interacción libre, no estructurada, no ensayada. Estrategias para el desarrollo del las destrezas del pensamiento.	Conocer las destrezas del pensamiento del ser humano.	Humanos Papel manila, goma tijeras marcadores revistas papel de china de colores	Asistencia Participación Evaluar actividad

No.13	Terapia grupal a niños Aplicación de re-test	Interacción libre, no estructurada, no ensayada. Responder al re-test	Conocer los cambios psicopedagógicos en el alumno.	Humanos hojas lápices	Asistencia responder re-test
No.14	Terapia grupal a niños Aplicación de re-test	Interacción libre, no estructurada, no ensayada. Responder al re-test	Conocer los cambios psicopedagógicos en el alumno.	Humanos hojas lápices	Asistencia responder re-test
No. 15	Terapia grupal a maestros. Cuestionario # 2 a maestros.	Interacción libre, no estructurada, no ensayada. Responder al cuestionario # 2	Evaluar los cambios obtenidos en la metodología empleada dentro del aula.	Humanos lápices cuestionario # 2 a maestros	Asistencia responder re-test
No.16	Terapia grupal a maestros y alumnos. Clausura del proceso	Compartimiento y agradecimientos	Conocer el impacto del proceso de orientación en la enseñanza-aprendizaje por parte de los maestros.	Humanos grabadora cassettes refacción	

CUESTIONARIO PARA MAESTROS # 1

I PARTE. INSTRUCCIONES: Lea detenidamente cada una de las preguntas y marque con una X la respuesta que considera es la apropiada.

1. Considera necesario dar sus contenidos de acuerdo al ritmo de adquisición de cada niño, sin imponer el propio o el del promedio del grupo:

Siempre_____ Algunas veces_____ No es necesario_____

2. Es necesario que el educador realice una evaluación de las capacidades, habilidades, modalidades sensoriales como de los déficits del niño y considerarlo como variables importantes para la aplicación del plan de desarrollo:

Siempre_____ Algunas veces_____ No es necesario_____

3. Considera importante contribuir en el desarrollo de funciones psicológicas necesarias para el aprendizaje escolar tales como psicomotricidad, percepción, lenguaje y pensamiento:

Siempre_____ Algunas veces_____ No es necesario_____

4. Considera que el educador debe establecer en el niño una relación de afecto y calidad dentro del aula:

Siempre_____ Algunas veces_____ No es necesario_____

5. Cree que es necesario facilitar sus contenidos, considerando los niveles de tolerancia de cada niño para la recepción de estímulos:

Siempre_____ Algunas veces_____ No es necesario_____

6. Considera que para que el educador mantenga un buen nivel motivacional en los niños, debe ayudarlos a percatarse de las consecuencias positivas de sus logros.

Siempre_____ Algunas veces_____ No es necesario_____

II PARTE. INSTRUCCIONES: Lea detenidamente cada una de las preguntas y subraye la respuesta que considere apropiada.

1. ¿En cuánto tiempo se adaptaron los niños a la metodología de enseñanza?

1-2 semanas 3-4 semanas Otros: _____

2. ¿En qué áreas presentan mayor dificultad en el aprendizaje los niños?

Motora Lenguaje Pensamiento Atención Percepción

3. ¿Qué estrategias han usado los niños para adaptarse?

Amigos Juegos Otros: _____

4. ¿Qué modalidades fueron más beneficiosas para el aprendizaje de los niños/as?

Auditivas Visuales Cinestésico/táctiles Combinación de todas

CUESTIONARIO PARA MAESTROS # 2

I PARTE INSTRUCCIONES: Lea detenidamente cada una de las preguntas y marque con una X la respuesta que considera es la apropiada.

1. Cree usted que el nivel motivacional transmitido constantemente a los niños/as logre una excelencia académica:

Si _____ No _____

2. Esta utilizando la orientación dentro del aula:

Si _____ No _____ Algunas veces _____

3. Cree usted que las herramientas presentadas le fueron útiles:

Si _____ No _____

4. Cree que las técnicas aplicadas mejorarían el rendimiento académico de los niños/as?

Si _____ No _____

5. Considera que con la orientación detectó problemas sensoriales en los niños/as?

Si _____ No _____

II PARTE. INSTRUCCIONES: Lea detenidamente cada una de las preguntas y subraye la respuesta que considere apropiada.

1. ¿Qué modalidades fueron más beneficiosas para el aprendizaje de los niños/as?

Auditivas Visuales Cinestésico/Táctiles Combinación de todas

2. ¿En cuánto tiempo se adaptaron los niños/as a la nueva metodología de enseñanza?

1-2 semanas

3-4 semanas

Otros:_____

3. ¿En que áreas observó mayor dificultad en el aprendizaje de los niños?

Motora

Lenguaje

Pensamiento

Atención

Percepción

4. ¿Qué problemas sensoriales detectó en los niños?

Visuales

Auditivos

Psicomotor

Lenguaje

Otros:_____

5. ¿De qué le sirvió la orientación?

Ser más creativa

Ser más positiva

Más consciente de las necesidades
del grupo de alumnos

PROTOCOLO DE CALIFICACIÓN DEL TEST GESTALTICO VISOMOTOR DE BENDER PARA NIÑOS VERSIÓN KOPPITZ

Nombre _____

Año Mes Día

Fecha de Aplic. _____

Fecha de Nac. _____

Edad Cronol. _____

Tiempo _____ Min. _____ Seg.

Resultados:

E.M.G.P. _____

I.L.C.: _____

C. _____ * _____ ** _____

Fig. A:

- 1 Distorsión de la forma
A (*) _____
- B (C 6á; * +6á) _____
- 2 Rotación (*) _____
- 3 Integración (*) _____

Fig. 1

- 4 Distorsión de la forma (C) _____
- 5 Rotación (**) _____
- 6 Perseveración (C 7á; ** +7á) _____

Fig. 2

- 7 Rotación (C 7á; * +7á) _____
- 8 Integración (C 6á; ** +6á) _____
- 9 Perseveración (C 7á; ** +7á) _____

Fig. 3

- 10 Distorsión de la forma
(C 6 á; *+ 6á) _____
- 11 Rotación (C 7á; ** +7á) _____
- 12 Integración
A (C 5á; * +5á) _____
- B (**) _____

Fig. 4

- 13 Rotación (**) _____
- 14 Integración (*) _____

Fig. 5

- 15 Modificación de la forma
(C 8á; * +8á) _____
- 16 Rotación (*) _____
- 17 Integración
A (C) _____
- B (**) _____

Fig. 6

- 18 Distorsión de la forma
A (*) _____
- B (**) _____
- 19 Integración (*) _____
- 20 Perseveración (C 7á; ** +7á) _____

Fig. 7

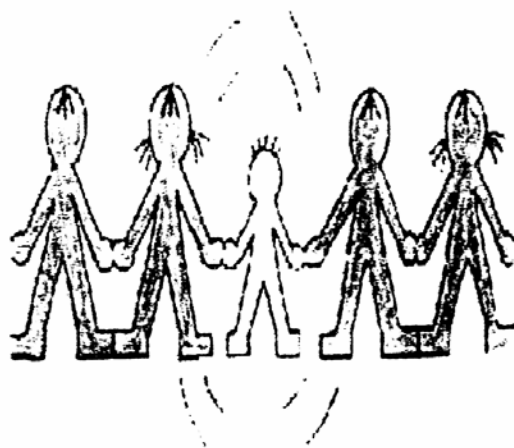
- 21 Distorsión de la forma
A (C 7á; * +7á) _____
- B (C) _____
- 22 Rotación (C 6á; * +6á) _____
- 23 Integración (C 7á; * +7á) _____

Fig. 8

- 24 Distorsión de la forma
(C 6á; * +6á) _____
- 25 Rotación (**) _____

RESUMEN

Para el mejoramiento de los niños que presentan disfunción cerebral que se encuentran integrados en las aulas de la escuela regular, se diseñó una propuesta de una guía de orientación a maestros, participaron 4 maestras y 15 niños de ambos sexos, comprendidos entre los 8 y 10 años, clase social baja. Se fomentó una conciencia reflexiva para que las maestras evaluarán sus distintos métodos de enseñanza y fortalezas y debilidades en ellos. Utilizando la entrevista, observación participativa, técnica de psicodrama. Se aplicó el test de Bender a los niños, y cuestionarios a las maestras; según los resultados de la orientación sólo el cincuenta por ciento de ellas la consideró beneficiosa mientras el resto opinó que no las había ayudado. La mayoría de las maestras concientizó la responsabilidad de educadores, manifestando que pondrían de su parte para obtener cambios positivos y apoyar a sus alumnos pero que también necesitaban el apoyo de los padres.



GUIA DE
ORIENTACIÓN A
MAESTROS



Cuando el niño ingresa a la escuela regular sufre un proceso adaptativo, ya que después de encontrarse integrado al ambiente familiar, se ve en la necesidad de adecuarse a las exigencias de un grupo de personas que no tienen ninguna relación familiar, por lo que la relación que debe existir debería estar orientada hacia las exigencias de un grupo determinado y adecuarse a las establecidas dentro del grupo, así como al fortalecimiento de patrones de conducta, y hábitos indispensables que rigen la vida en la sociedad, por lo que el maestro debe orientar sus acciones para facilitar el proceso de socialización, provocar en el niño la adquisición de conocimientos específicos, el desarrollo de actitudes, aptitudes, habilidades, hábitos y establecer patrones de conducta adecuados a las exigencias sociales.

Pensando en estas necesidades de los niños y niñas, podría ser de ayuda tomar como referencia los siguientes aspectos para ayudar y poder apoyarlos de una mejor forma en el aprendizaje.

Área afectivo-emocional

Autoestima: Es la aceptación incondicional de uno mismo, sin juicio destructivo alguno. Ella le permite optar por los sentimientos humanos, amigables y confortables hacia uno mismo y le ayuda a sortear óptimamente cualquier circunstancia.

Todos los seres actúan y se sienten motivados por la imagen que han pintado de ellos mismos. Esta les permite sentirse seguros de sí mismos,

ser elementos activos y participativos en su grupo, su comunidad y en la sociedad en general.

Si los niños y niñas tienen alrededor un buen ambiente y muchas de sus necesidades están llenas, crece en ellos y ellas una buena autoestima.



Seguridad emocional: Representa la ausencia de intimidación y temor constantes, en el mundo que nos rodea. Los niños y niñas adquieren mucha seguridad emocional, cuando saben que no les abandonaremos, que no nos burlaremos de ellos, que no les hablaremos en un idioma desconocido, con enojo o con palabras ofensivas. Si se educan niños y niñas con seguridad emocional, entonces ellos aprenderán a ser cuidadosos con las cosas y con las personas que los rodean. También podrán disculpar sus errores y los de otras personas.

Seguridad física: Consiste en sentirse protegido o libre de peligros físicos. Lo tienen los niños y niñas que se sienten seguros, que no creen que están en peligro de que alguien les haga daño. Este punto los hace ser curiosos y aprender muchas cosas de manera efectiva. Tener una conducta activa y confiada, así como la capacidad de comunicarse con otras personas.

Sentido de identidad: Significa que los niños y niñas sean capaces de contestar a las preguntas: ¿Quién soy yo?, ¿De dónde vengo?, ¿Qué estoy haciendo? Solo si las niñas/os se conocen bien a ellos mismos pueden tener 'individualidad', es decir saber quiénes son, cómo son, hacia dónde van y darse valor como personas. Los alumnos y alumnas con buena

identidad saben ser responsables con lo que hacen y aceptarán sus errores y aciertos sin problema.

En la medida que, como maestros/as, aceptemos al niño y niña como es, estaremos contribuyendo a su desarrollo.

Pertenencia: Sensación y convencimiento íntimo de ser miembro pleno de una comunidad. Se entiende como nuestro sentido de 'adhesión' a una familia o a un grupo. El 'ser parte' de estos núcleos es algo importante en la vida de los niños y las niñas.

Cuando usted vea que sus alumnos y alumnas se sienten aceptados, apreciados y respetados en el hogar, la escuela y la comunidad, tenga por seguro que tienen un adecuado sentido de 'pertenencia'. Como producto del sentido de pertenencia tendremos niños/as que saben **cooperar y compartir** sin egoísmo.

Los hábitos

El éxito de cada acción en gran parte depende de la *capacidad* del individuo para realizarla. Toda acción nueva se efectúa al principio muy imperfectamente. Al comienzo incluso no se sabe cómo debe realizarse. Al buscar la manera de actuar el principiante se apoya en la experiencia anterior, en aquello que tiene parecido con la nueva situación, analiza el fin de la acción, las condiciones para alcanzarlo, prueba la realización de sus propósitos de distintas maneras. La dirección de personas con más experiencia y la imitación prestan una gran ayuda. Pero todo esto no es suficiente para realizar las acciones, pues, para ello, incluso cuando ya se sabe cómo hay que ejecutarlas, es indispensable tener práctica y, sobre todo, estar entrenado, o sea ejecutar la acción repetidamente, de manera organizada y con un fin determinado. Como resultado del entrenamiento se fija la manera de actuar. El individuo aprende a actuar de manera progresiva. Estas maneras de actuar que se han fijado gracias al entrenamiento se denominan hábitos.

Una particularidad característica de los hábitos consiste en que, cuando ya se han formado, las acciones se realizan sin recapacitarlas previamente, no se dividen en distintas operaciones parciales, no se traza previamente un plan para realizar cada una de ellas.

En el desarrollo de los distintos tipos de actividad del niño juega un gran papel *la imitación*. Para el desarrollo de los hábitos de los niños tiene una significación extraordinariamente importante la dirección planificada por parte de los adultos, comenzando desde el momento en que ellos son capaces de comprender el lenguaje de las personas que les rodean. El niño muestra interés por unas acciones determinadas, pero aprende a realizarlas solamente cuando ve cómo las realizan los adultos y cuando éstos le dan indicaciones. Muchos hábitos asimilados en la edad preescolar, en particular los higiénicos y de la vida cotidiana, de una manera progresiva se transforman en costumbres.

En la vida escolar ocupa un lugar de particular importancia la formación de habilidades, hábitos y costumbres de trabajo en el proceso de la enseñanza politécnica.

Orden: A todos nos agrada encontrar las cosas en su lugar, ver un sitio limpio y donde cada cosa tiene su propio espacio, pero lo más importante es el orden interior y es el que más impacta a la vida. Es muy fácil dejar cautivarse por la primera impresión. Esto todos lo sabemos. Pero el orden es un valor en el cual fácilmente podemos percibir la parte más superficial del mismo.

La falta de orden se presenta muchas veces con el activismo: dar la apariencia de hacer...sin hacer.



La higiene: Hay que presentarla, no como un deber ingrato o impuesto, sino como fuente de bienestar y vivencias agradables. La ducha diaria es la mejor forma de aseo, de esta manera favorecemos la transpiración de la piel y evitamos el riesgo de infección.

También es importante el cuidado con los piojos, revisar el estado de las uñas con periodicidad, la higiene de la nariz ya que facilita la

respiración, la higiene de las manos previene muchas enfermedades, los cuidados básicos de la boca, además de producir bienestar y hacer más agradable la sonrisa y el aliento.

Así como la relación que existe entre descanso y bienestar y el juego que es vital para la salud de los niños y niñas.

Es importante cultivar y mostrar afecto hacia los amigos, familia y compañeros. La buena relación con los y las compañeras de clase contribuyen a nuestro bienestar personal y a crear un ambiente de solidaridad e higiene mental, tan importante como la higiene corporal.

Procesos involucrados en el aprendizaje

Percepción: es el proceso por el cual una persona interpreta estímulos sensoriales. Los procesos sensoriales simplemente informan acerca de los estímulos ambientales; la percepción traduce estos mensajes sensoriales en forma comprensible. Parece ser en gran parte una función de la experiencia. Es decir una característica aprendida del comportamiento.

Atención: el concepto de atención es heterogéneo, se presta a discusión. Hoy día se piensa que no se trata de una función mental autónoma, sino mas bien de una forma particular del comportamiento.

La atención esta considerada como la capacidad de poder distribuir armónicamente la actividad psíquica sobre los objetos, tanto en el espacio como en el tiempo, puede ser espontánea y directa, voluntaria y derivada. La primera en forma inmediata en el niño, es impulsada por una necesidad. La segunda, exige un esfuerzo para vencer una resistencia de la sensibilidad. La atención hacia unos objetos es el reflejo selectivo de ellos que implica prescindir simultáneamente de todos los demás



Memoria: proceso de almacenamiento y recuperación de la información en el cerebro, básico en el aprendizaje y en el pensamiento.

Imaginación: proceso mental consciente en el que se evocan ideas o imágenes de objetos, sucesos, relaciones, atributos o procesos nunca antes experimentados ni percibidos.

La imaginación, la percepción (integración consciente de las impresiones sensoriales de objetos y sucesos externos al sujeto) y la memoria (evocación mental de las experiencias previas) son procesos mentales similares. Esto es particularmente cierto cuando contienen imágenes sensoriales.

Es de vital importancia que el maestro desarrolle la percepción, imaginación, memoria y lenguaje.



Los ejercicios que a continuación se presentan tienen como objetivo desarrollar la calidad de la memoria visual, como también aumentar el grado de retención y la capacidad de reproducción de los contenidos:

*Presentar a los niños objetos pequeños de uso común, tales como un carro, un dado, una taza o cuchara de juguete lápiz, reloj, animalito, etc. Asegurarse que los reconoce y denomina.

Estos objetos se presentan de a dos, se le dice: “ Pon atención, míralos bien. Cierra los ojos”. El educador tapa un objeto con una caja cuando el niño tiene sus ojos cerrados. A continuación se le pide que le diga el

nombre del objeto tapado. Este ejercicio se puede complicar aumentando progresivamente, el número de objetos.

*Repetición de diversos modelos de golpes con las manos, dado por el educador.

*El educador da una, dos o más instrucciones y le pide que las ejecute en el mismo orden. Por ejemplo: "Toma el lápiz, colócalo sobre esa mesa y cierra la ventana".

Destrezas del pensamiento

Análisis: es la división mental del todo en sus partes o la disgregación mental de algunas de sus cualidades o aspectos aislados. El análisis se hace cuando se percibe algún objeto o fenómeno, cuando se representa algo en forma de imagen y cuando el sujeto piensa en algo en forma generalizada, haciendo caso omiso de las particularidades individuales del objeto de pensamiento. Se diferencia dos tipos de análisis: el análisis consistente en la división mental del todo en las partes que lo constituyen, y el análisis que consiste en la separación mental de signos aislados, cualidades o aspectos del todo.

Mentalmente se puede dividir en partes cualquier cosa; una planta, un animal; se puede pensar por separado sobre el tablero o sobre las patas de la mesa; sobre el tallo, la raíz, la flor o las hojas de las plantas.

Como ejemplo del análisis que tiene por objeto separar mentalmente distintos signos, propiedades o aspectos de los objetos se puede poner la descripción del color, el tamaño y la forma de las cosas, las particularidades aisladas de la conducta o del carácter de una persona, las particularidades del idioma de una obra literaria, etc.

Síntesis: es la unificación, la reunión mental de las partes de los objetos, o la combinación mental de sus síntomas, cualidades y aspectos. Igual que el análisis, la síntesis puede tener lugar cuando percibimos los objetos o los fenómenos, cuando nos representamos sus imágenes y asimismo en el proceso del pensamiento sobre ellos. También se diferencian dos tipos de síntesis: la que consiste en la unificación mental de las *partes* en un todo y la que reúne distintos síntomas, propiedades y

aspectos de los objetos y fenómenos de la realidad. Como ejemplo del primer tipo de síntesis puede servir la construcción mental de cualquier mecanismo, la recapitación sobre la composición de una obra literaria, la representación mental de objetos, plantas o animales desconocidos partiendo de la descripción de sus partes. Como ejemplo del segundo tipo puede servir la representación mental de cualquier cosa o fenómeno basándose en la descripción de sus distintos síntomas y cualidades.

Aunque el análisis y la síntesis son dos operaciones antagónicas, están ligadas entre sí inseparablemente. Cuando leemos, separamos distintas frases, palabras y letras del texto y, al mismo tiempo, las ligamos unas con otras: las letras las reunimos en palabras, las palabras en oraciones, las oraciones en unas u otras partes del texto. El análisis y la síntesis comienzan en los niños también de una manera práctica, o sea con la *división real* de las cosas en sus partes o con la unificación de objetos aislados en un todo. Solamente después, pensando lo que tiene lugar con los objetos cuando se efectúan actividades prácticas con ellos, cuando se dividen en partes o cuando se conjugan en un todo. Solamente después, pensando lo que tiene lugar con los objetos cuando se efectúan actividades prácticas con ellos, cuando se dividen en partes o cuando se conjugan en un todo, el niño utiliza el análisis y la síntesis como *operaciones del pensamiento*. Cuando a un niño pequeño le proponen reconstruir un cuadro cortado en pedazos, éste no intenta hacerlo mentalmente, sino que coloca unas partes junto a otras procurando reunir las en un todo único, de una manera práctica.

Para la ejecución del análisis mental, que tiene por objeto dividir el todo en partes, es muy importante que antes se haya percibido aisladamente lo que es necesario separar del todo. De la misma manera la síntesis mental se efectúa con más facilidad si anteriormente se ha percibido aquel todo que ahora intentamos reconstruir mentalmente por partes aisladas.

Comparación: La separación mental de distintas partes o cualidades de los objetos permite *compararlos* unos con otros, establecer la *semejanza* o *diferencia* entre ellos. La comparación siempre se hace en una relación determinada cualquiera: se comparan los objetos y fenómenos siempre por uno u otro aspecto o cualidad, por una u otra particularidad (según el color, la forma, la velocidad del movimiento, la

construcción la utilización del objeto, etc.). Para comparar dos o más cosas es necesario separar aspectos determinados de ellas. Solamente separando unos aspectos de otros, estableciendo cómo están representados en cada uno de los objetos que se comparan, se puede determinar la semejanza y la diferencia que hay entre unos y otros. La comparación es imposible sin un análisis consecuente. El análisis es una de las partes constituyentes e indispensables de la comparación.

La Generalización y la sistematización: Es la separación mental de lo general en los objetos y fenómenos de la realidad y, basándose en ella, es su unificación mental. La comparación de los objetos y fenómenos es una premisa indispensable para la generalización. Solo por medio de la comparación, el sujeto puede descubrir lo que hay de general en ellos, si son parecidos entre sí, y solamente comparando los objetos y fenómenos de la realidad se puede establecer cuáles son sus aspectos generales, se les puede reunir mentalmente en un mismo grupo, se les puede generalizar.

Destacando lo general en los objetos o fenómenos y, al mismo tiempo, descubriendo las diferencias entre ellos, el individuo tiene la posibilidad de clasificarlos.

La sistematización o clasificación de los objetos y fenómenos es su distribución mental en grupos y subgrupos, según la semejanza y la diferencia que hay entre ellos. Por ejemplo, la clasificación de los animales está basada en la semejanza y la diferencia que hay entre distintos representantes del mundo animal. Los grupos pequeños se reúnen en otros mayores sobre la base de algunas semejanzas y, por el contrario, los grupos amplios se dividen en una serie de grupos más pequeños fundándose en las diferencias existentes entre algunos de sus representantes.

La comparación de los objetos es una premisa indispensable para la clasificación.

La abstracción y la concreción: El sujeto cuando generaliza los objetos o fenómenos, separa lo que es general y hace caso omiso de otras cualidades que los diferencian entre sí. El no piensa en estas cualidades, tiene en cuenta únicamente aquello que ha destacado en general. Este proceso mental es la abstracción. Se puede pensar, por ejemplo, sobre el

color de objetos parecidos haciendo caso omiso de su tamaño, forma, movimiento, uso, etc. Se puede pensar sobre la *forma* de las hojas del roble o sobre la *altura* de las montañas haciendo caso omiso de las otras particularidades, o sobre la velocidad del sonido sin tener en cuenta de qué sonido se trata, y así en otros muchos casos.

La abstracción y la generalización están estrechamente ligadas entre sí. El hombre no podría generalizar si no hiciera caso omiso de las diferencias que hay entre lo que generaliza. Es imposible unificar mentalmente todos los árboles si no nos abstraemos de las diferencias que existen entre ellos. Pero, al mismo tiempo, las cualidades que son objeto de abstracción se conciben en un aspecto general. Cuando el sujeto unifica mentalmente las montañas según su altura sobre el nivel del mar, no piensa en la altura *concreta* o determinada de una u otra montaña, sino que tiene en cuenta la particularidad *general* de las montañas caracterizada en este sentido, aunque esta particularidad en cada caso sea distinta. Por tanto, la cualidad que se separa se hace objeto de *generalización*. Siguiendo por este camino se llega a los conceptos abstractos, como altura (no solamente de las montañas o de un grupo cualquiera de objetos, sino también de cualquier objeto), color (no del azúcar, ni de las hojas del roble, sino como cualidad general de *todos* los objetos) y muchos otros.

La concreción es el proceso opuesto a la abstracción. Se concreta sobre lo particular que corresponde a lo general determinado. En este caso no hacemos caso omiso de los caracteres que existen en el objeto particular, sino que pensamos sobre él dentro de la multitud de particularidades que le son peculiares (teniéndolo en cuenta, sin embargo, como caso particular de algo general). La concreción nos aproxima a lo que percibimos por la experiencia sensorial, a lo que es más objetivo y más conocido. En esto precisamente radica su importancia esencial para comprender lo general. En esto se basa la ayuda que ofrecen los ejemplos y las ilustraciones de lo general. El alumno siempre comprende mejor las explicaciones del maestro cuando éste muestra ejemplos y casos concretos en los que se manifiesta aquello sobre lo que ha hablado en términos generales.

Sin embargo, la concreción no debe separarnos del pensamiento sobre lo general. Cuando un alumno dibuja en la pizarra un triángulo concreto para demostrar un teorema, debe comprender que éste es únicamente un

caso particular de aquello general a lo que se refiere la demostración. Cuando el maestro pone un ejemplo, muestra cómo en este caso particular se pone de manifiesto lo general que se ilustra con el ejemplo. Solamente estos ejemplos son ventajosos. Solamente en estas condiciones lo particular ayuda a comprender lo general.

La educación de los niños con disfunción cerebral que asisten a los grados comunes representan para los maestros dos tareas: la mas sencilla consiste en señalar qué hay que hacer y por qué. La tarea más difícil consiste encontrar la forma de hacerlo. El problema que hace tan difícil la tarea de trabajar con estos niños es la combinación de las diferencias individuales entre los miembros de la clase y la necesidad perentoria de desarrollar el plan de estudio normal. En conjunto, estos factores actúan contra la posibilidad del maestro de hacer frente a los extremos de capacidad o de conducta de cualquier tipo. Estas presiones se hacen mas evidentes en cada grado sucesivo a medida que aumenta la diferencia entre los extremos. A medida que la clase adelanta en funciones y estudios cada vez mas abstractos, resulta mas evidente la capacidad limitada del alumno con disfunción cerebral para manejar estos elementos.

Se ha indicado que la función del maestro respecto al niño con problemas debe consistir en ayudarlo a desarrollar habilidades académicas hasta donde le sea posible, y luego guiarlo para aplicar estas habilidades en la solución de problemas. Para poder hacer esto, muchos maestros tendrán que ampliar sus conceptos sobre la lectura y la aritmética. La lectura no tiene por que estar necesariamente circunscrita al libro de texto.

El elemento más importante que debe procurarse el maestro es el tiempo. No hay nada que pueda reemplazar de manera verdaderamente efectiva las enseñanzas del docente. No hay comparación posible entre dejar que el niño trabaje aislado con los libros y los deberes, y que la instrucción recurra al dinamismo de la interacción entre el maestro y el estudiante. Puede ser que, a veces, el maestro que se tome el tiempo necesario para trabajar con estos niños experimente el tormento de la duda: "¿Vale la pena?" La respuesta es evidente. Si los esfuerzos del

maestro contribuyen al desarrollo social del niño y su desenvolvimiento en su entorno, el esfuerzo es verdaderamente valioso.

Un principio de trabajo efectivo con estos alumnos es las clases comunes consiste en dedicarle todo el tiempo que permitan las demás obligaciones. Luego será necesario trabajar con él para desarrollar habilidades académicas y sociales.

