

INTEGRACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL DE INDIVIDUOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Academic and social integration for individuals with learning disabilities

Claudia Jaquelina González Trujillo, Alice Sibelli Sias
y Deborah Tatiana Montalvo Salinas
Universidad de Monterrey¹

RESUMEN

Un grupo de niños con diversos problemas de aprendizaje fue atendido bajo un programa de intervención de integración y adaptación social. Mejoras importantes se obtienen en competencias académicas bajo el presente programa de intervención y delimitan áreas de oportunidad para la mejora en aspectos cognitivos como el del proceso de atención e integración social. Las implicaciones de los resultados se discuten bajo un programa de apoyo psicopedagógico para la educación especial.

Palabras clave: Educación especial; Síndrome de Down; Problemas de atención; Problemas de lectura.

ABSTRACT

A group of children with learning disabilities were required to go through an integration and social adaptation program. Significant results for academic competences are obtained in most of the children under the current program. However, cognitive abilities like attention and social adaptation call for special considerations. Implications for special education from the current educational program are discussed in the article.

Keywords: Special education; Down Syndrome; Attention deficit; Reading problems.

¹ Departamento de Psicología, Av. Morones Prieto 4500 Pte., San Pedro Garza García, 66238 Monterrey, N.L., Apartado Postal 738, tel. (81)81-24-10-00, ext. 1495, correo electrónico: cgonzalez26@udem.edu.mx. Artículo recibido el 16 de septiembre de 2006 y aceptado el 21 de abril de 2007.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo corresponde a un proyecto realizado en el Liceo de Monterrey, institución educativa privada del área metropolitana de la ciudad de Monterrey, como parte de una asignatura de la carrera de Psicología en la Universidad de Monterrey. La Práctica Profesional Dirigida (PPD-I) del Programa de Psicología de dicha institución introduce al alumno a una experiencia de actividad guiada que brinda la oportunidad de desarrollar habilidades de observación, comunicación y sensibilidad para el trabajo con las personas a partir de actividades profesionales dirigidas en instituciones educativas privadas de la localidad; promueve el desarrollo de las competencias en relaciones interpersonales, investigación, evaluación e intervención psicológica, y fomenta el desarrollo de valores y de altos estándares éticos en la formación integral de los practicantes.

Los proyectos que se realizan en PPD-I responden a necesidades reales del entorno educativo general en nuestro país, y en particular de la institución educativa en la que se desempeñan los practicantes, según se presenta a continuación.

Las necesidades educativas especiales (NEE) comprenden un concepto multidisciplinario amplio y complejo que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Apunta Luque (2003): “Entendemos por NEE aquellas necesidades que tiene el alumnado derivadas de discapacidad, dotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, valorándose dentro de una acción educativa que precisa de recursos con carácter extraordinario a los que los centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos de sus alumnos” (p. 9).

Todo alumno, con o sin problemas de aprendizaje, tiene necesidades educativas individuales debido a que cada persona aprende de forma diferente; sin embargo, las NEE se enfocan a alumnos que deben recibir una atención en mayor o diferente grado que los demás compañeros de su colegio que siguen el currículo escolar normal. Por lo tanto, debido a la actualización educativa continua, los programas de NEE requirieron y continúan requiriendo procesos de ajuste que tomen en cuenta los programas curriculares regulares y las necesidades individuales de alumnos que tienen problemas en el aprendizaje por diferentes causas (emocionales, sociales, físicas, académicas, etc).

La Secretaría de Educación Pública de México (2005) está comprometida con los programas especiales para los alumnos que los requieren. Dicha secretaría apoya y fomenta, a través del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el trabajo conjunto de especialistas, maestros y profesionales de la educación para brindar atención a los niños con necesidades educativas especiales de México.

En los últimos años, las NEE ya no representan un programa curricular completamente aislado debido a que en el país se tiene como propósito lograr una integración en los salones regulares de los alumnos con necesidades especiales que anteriormente eran separados de sus demás compañeros; esta integración tiene como fin que los alumnos con NEE puedan establecer relaciones sociales adecuadas con los otros alumnos.

A comienzos de 1990, las NEE se enfocaban en una educación basada en las características individuales de los alumnos que asistían a escuelas especiales. Macotela (2002) sostiene que el movimiento llamado Integración Educativa se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta con el fin de que todos los niños con alguna discapacidad se pudieran educar en las aulas de escuelas regulares.

En México, se comenzó a hablar de este concepto de educación integradora en 1992. La inclusión de los alumnos con NEE no implica que ellos realicen todas las actividades que llevan a cabo sus compañeros ya que no deja de lado la atención personalizada en las diferentes materias dependiendo de los problemas individuales. La Secretaría de Educación Pública (2005) sostiene que es necesario ordenar todo el panorama educativo para adaptarlo a las ideas básicas de integración e individualización. El primer término se refiere a la inclusión de los alumnos con NEE dentro de escuelas regulares, y la individualización consiste en la adaptación de los planes de estudio y las actividades escolares a las necesidades individuales de los alumnos.

Según Bruner (2004a), los métodos de enseñanza deben tomar en consideración el nivel personal del alumno y adaptarse a éste para lograr un aprendizaje significativo en cualquier tema que se desee enseñarle. En relación con las necesidades educativas que presenta cada alumno, el concepto de individualización es considerado por este autor como un aspecto importante dentro del proceso cognitivo de aprendizaje.

En 1966, Bruner desarrolló una teoría del crecimiento cognitivo. Su enfoque (cfr. Smith, 2002) incluye la influencia de los factores ambientales y la experiencia personal en el desarrollo cognitivo del niño. Bruner (2004b) sostiene que el desarrollo del funcionamiento intelectual desde la infancia está determinado por una serie de avances tecnológicos que por medio del uso de la mente responden al ambiente. La habilidad intelectual se desarrolla en estadios a través de cambios graduales en relación a cómo se utiliza la mente. Aquí hay que enfatizar que las características del desarrollo cognitivo que se analizarán en el presente estudio dependen de la exposición que tenga el sujeto a la educación y a las facilidades lingüísticas, ya que los contextos social y escolar son fundamentales para el desarrollo de la persona.

Otro problema de aprendizaje que puede afectar la atención y cognición de los alumnos es el síndrome de Irlen. Helen Irlen, autora del libro *Reading by the colors* (2005), señala que cerca de 96 mil personas alrededor del mundo usan filtros de color Irlen y que millones de niños utilizan micas de ese color para leer.

Como expone dicha autora (Irlen, 2005), las investigaciones sobre este método comenzaron en 1981, y gracias a su implementación ha habido mejoras en la velocidad, la precisión y la comprensión lectora de quienes lo usan. Estudios médicos han mostrado cambios positivos en la química y bioquímica del cerebro.

Algunos de los síntomas que se manifiestan en este síndrome son la incomodidad ante la luz del sol y su brillo, así como ante las luces fluorescentes; las luces de los automóviles son percibidas como muy brillantes y producen gran molestia, por lo que hay incomodidad durante la lectura al usar computadoras u otras actividades visuales. Los sujetos experimentan somnolencia, dolores de estómago y mareos que pueden estar relacionados con la sensibilidad a la luz y al resplandor. Este síndrome está caracterizado por dolores de cabeza relacionados con los problemas perceptuales, experimentándose tensión y estrés por el medio ambiente, particularmente por luces brillantes y su resplandor. Las personas que presentan el síndrome de Irlen pueden no estar concientes de la energía y esfuerzo constante que realizan, hasta que identifican una actividad particular como estresante y determinante en la provocación de las cefaleas.

El estrés por la luz y el resplandor o la tensión durante la realización de actividades visuales pueden reducirse con el uso de lentes de color diseñados por Helen Irlen, quien sostiene que los dolores de cabeza, migrañas, estrés y la tensión son causados por la incapacidad del cerebro para tolerar y procesar ciertos colores del espectro de luz. El método Irlen es un método patentado capaz de determinar con exactitud la longitud de las ondas de luz a las que el individuo es sensible. Gracias a él, se promueve la habilidad de aislar y filtrar únicamente aquellas longitudes de onda de luz que causan molestia, sin afectar ninguna otra información visual.

Irlen (2005) sostiene que tales filtros brindan comodidad y claridad sin hacer que el medio ambiente se oscurezca, de manera que pueden usarse dentro y fuera de edificios; pueden, además, aplicarse a lentes con graduación. Por lo tanto, el método Irlen beneficia a alumnos que están dentro de programas de NEE con el fin de disminuir su problema visual físico, facilitando así las intervenciones psicopedagógicas que se necesitan como complementarias. Sin embargo, antes que todo es necesario un diagnóstico certero de que el alumno tiene el problema visual, ya que si no se diagnostica y no se trata con este método, el alumno continúa teniendo problemas de aprendizaje.

Las NEE incluyen también a los alumnos que padecen del síndrome de Down (SD). Lorenz (2000) sostiene que estos alumnos requieren determinados apoyos y atenciones educativas en un periodo específico de su escolarización o a lo largo de toda ella.

Los alumnos con SD muestran ciertas características en su proceso de aprendizaje que sirven como indicadores básicos de sus principales necesidades educativas. Lorenz (2000) plantea que ellos necesitan que se pongan en práctica estrategias didácticas individualizadas, así como seguir un ritmo de enseñanza pausado con explicaciones claras que otros alumnos aprenderían de forma espontánea. Los niños con SD aprenden más despacio y de modo diferente, por lo que necesitan más tiempo de escolaridad y requieren una mayor descomposición en pasos intermedios. Pueden tener dificultades de abstracción, transferencia y generalización de los aprendizajes; por ejemplo, el aprendizaje de los cálculos más elementales les es oneroso. En cuanto al lenguaje se refiere, este es un campo en el que la mayor parte de los alumnos con SD tiene dificultades. Los alumnos necesitan apoyo logopédico individualizado, siendo recomendable el inicio temprano del aprendizaje de la lectura (4-5 años).

Como señala Lorenz (2000), para enseñar a personas con SD es preciso personalizar los objetivos que se plantean después de su evaluación y seleccionar adecuadamente el material que se les va a enseñar. Es de utilidad establecer objetivos a largo, medio y corto plazo, tomando en cuenta criterios como los siguientes:

- a) Conocimientos más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le sirven aquí y ahora.
- b) Conocimientos que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones para favorecer el desarrollo de sus relaciones interpersonales.
- c) Métodos de enseñanza que favorezcan el desarrollo de sus capacidades: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.
- d) Flexibilidad en la presentación de actividades y que éstas sean de corta duración, utilizando para ello un aprendizaje basado en el juego entretenido y atractivo para el alumno.

Una de las metas de todas las intervenciones mencionadas antes, independientemente del problema de aprendizaje al que se enfoquen, es que el alumno con NEE no sólo mejore su aprendizaje sino que sea consciente de cuáles conductas desadaptativas limitan su desempeño académico y pueda él solo aprender a corregirlas. Sin embargo, esto puede significar un proceso largo que depende del problema específico y de su grado, la edad del alumno, su madurez y el seguimiento que le dedica la familia y la escuela.

Involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje y que sea independiente en la mayoría de sus actividades, respetando sus limitaciones, se relaciona con el concepto constructivista de “autorregulación” (*self-management*), el cual es aplicable a todos los problemas de aprendizaje dentro del contexto general de las NEE, toda vez que implica una participación activa del alumno no sólo durante los procesos de aprendizaje, sino también para que reconozca sus características y cualidades personales y cómo éstas influyen en sus procesos de aprendizaje y relaciones interpersonales. A través de la educación especial con orientación constructivista se busca lograr una adaptación funcional del individuo a su entorno (Gómez, 2005). La orientación constructivista (Johnson, 2004) dentro de la educación especial es una colección de prácticas que se enfocan en el estudiante, se basan en el aprendizaje significativo y se orientan al proceso interactivo por parte del estudiante, centrándose en sus necesidades e intereses.

En general, los conceptos hasta aquí mencionados son centrales dentro de la educación de personas con necesidades especiales y deben aplicarse de una forma sistemática en la intervención. El contexto educativo en el que se ha decidido su consideración es a través del Grupo de Apoyo Psicopedagógico (GAP) del Departamento Psicopedagógico del Liceo de Monterrey, el cual se creó pensando en la integración de alumnas que presentan problemas de aprendizaje diversos —ya sea desde una dificultad para la lectura hasta el síndrome de Down— a un grupo regular.

El GAP ha dividido a las alumnas en dos grupos diferentes debido a la heterogeneidad de los problemas de aprendizaje o a las discapacidades que padecen: *a)* El grupo de inclusión está formado por alumnas con problemas de aprendizaje que llevan el mismo programa de estudios que sus compañeras de curso, pero que necesitan apoyo dentro del salón de clases para llevar a cabo sus tareas diarias. *b)* El grupo de GAP está formado por alumnas con problemas de aprendizaje más complejos, como síndrome de Down o algún grado de retraso mental, quienes llevan un programa de estudios diferente al de sus compañeras de curso. Estas alumnas acuden un determinado número de horas diarias al departamento de GAP para ser guiadas en la realización de sus tareas a través de un apoyo personalizado.

Para la institución es importante lograr una integración social y académica de todas las alumnas que tienen diversos problemas del aprendizaje o discapacidades mediante la aplicación de programas de educación especial acordes a las necesidades de cada una de ellas. También es relevante que las personas estén informadas sobre las necesidades especiales educativas y que los problemas que la mayoría de las alumnas exhibe puedan tener una solución completa o una mejora parcial si se tratan a través de un método personalizado adecuado a su situación. A continuación se presentan algunos casos en los cuales se aplicaron conceptos de educación especial para fomentar su integración y adaptación social. Debe decirse que este proyecto consideró la inclusión de seis participantes. Dado que tres de ellas fueron tratadas de un modo ligeramente diferente, la descripción de los estudios se ofrece en dos grupos.

INTERVENCIONES EN EL PRIMER GRUPO

Horas de capacitación: seis horas por semana (dos horas de clase-guía del proyecto los días jueves más cuatro horas de investigación de bibliografía).

Apoyo en inclusión y GAP (horas de implementación): ocho horas por semana. Debido a que se trabajó con tres alumnas, los procedimientos de intervención llevados a cabo están relacionados con el problema de aprendizaje de cada una de ellas. Por lo tanto, se requirió el trabajo personalizado para alcanzar las metas individuales. Las tres alumnas estaban dentro del programa de inclusión en el salón de clase, por lo que se les brindaba apoyo pedagógico en su salón regular.

Alumna M.J. (segundo de primaria)

Resumen de la intervención

Como consecuencia de un problema visual, tenía dificultad para escribir en letra cursiva y para respetar el espacio que delimitan los renglones de las libretas. A la alumna se le permite escribir en letra de molde, pero le cuesta mantenerse dentro de los renglones.

Con el fin de mejorar la claridad de su letra y su orden en las libretas, se decidió realizar los siguientes pasos: Se le apoyó en sus ejercicios de ortografía que realizaba en clase, explicándole y corrigiendo sus errores para que los pudiera entender. Al principiar los ejercicios, se le pedía que con su dedo remarcara lentamente las palabras que tenía que copiar para que se percatara de la forma de las letras y de su posición dentro de los renglones. Después se le solicitaba remarcar lentamente las palabras con plumas de diferentes colores ya que estaba acostumbrada a realizar los ejercicios rápidamente. Se tomaban apuntes junto con la alumna de todo el material que la maestra anotaba en el pizarrón debido a que M.J. demoraba más que sus compañeras en ver lo que estaba escrito en aquel para luego transcribirlo a su libreta. Esta práctica beneficiaba a la alumna, pues aun cuando no lograba alcanzar a copiar todo lo que estaba en el pizarrón, podía completar sus apuntes de la clase sin rezagarse con respecto al contenido. Al disminuir su presión de tiempo para anotar, podía escribir de una forma más clara y ordenada. Este procedimiento fue temporal ya que se trató de evitar que la alumna se hiciera dependiente de los apuntes que alguien más tomara por ella.

Un factor que provocaba la pérdida de atención es que, debido a que su problema visual le dificultaba la motricidad fina y gruesa, a la alumna se le solían caer al piso útiles escolares, por lo que debía interrumpir sus tareas. Debido a ello, se decidió que mantuviera sobre el escritorio un número reducido de útiles escolares, los que realmente necesitara para sus tareas. De esta forma, había menos probabilidades de que tirara objetos al piso.

Con respecto a su problema de atención durante las clases, se trató de obtener información, observándola en su salón, sobre cuáles eran las posibles causas de su distracción. M.J. se distraía más en las materias en que debía copiar la información del pizarrón (Español) y en las que tenía que leer en voz alta y contestar preguntas de lectura (Science y Reading). Con base en estos datos, se decidió intervenir de la siguiente forma: En las clases de español, se le leía el material del pizarrón para que pudiera oír la información y entender el contenido (la alumna demostraba tener una buena memoria auditiva). En las clases de Science y Reading se leía el material junto a la alumna para que pudiera leerlo y escucharlo a la vez.

Se le llamaba la atención cuando M.J cambiaba de hoja para ver los dibujos de los libros sin seguir las lecturas, y se le decía que sólo al finalizar el ejercicio podía verlos.

Al concluir cada una de las clases del día se le retroalimentaba verbalmente, explicándole cómo había trabajado y cuánto había avanzado en su trabajo diario. Se decidió implementar el uso de reforzadores materiales (chocolates, galletas, lápices), con una frecuencia aleatoria, cuando la alumna trabajaba adecuadamente. Durante el primer mes se le dieron hasta dos reforzadores a la semana, y posteriormente se le reforzó al final de la semana y no del día del trabajo.

Resultados

La concentración de la alumna durante las clases de Science y Español aumentó ya que se preocupaba por anotar todo lo que estaba en el pizarrón y por entregar a tiempo los ejercicios de la clase, por lo que tenía que distraerse menos para acabar tales actividades. Durante la lectura de los textos de ciencias se distraía menos porque quería contestar correctamente las preguntas que se le hacían durante la lectura para no perder la concentración. Al principio, los reforzadores materiales le agradaban mucho, por lo que le importaba realizar todas sus tareas para recibirlos. El hecho de retroalimentarla positivamente tam-

bién era muy importante para M.J., de modo que durante el segundo mes de intervención la retroalimentación oral se volvió más frecuente que los premios materiales, aunque estos últimos no se eliminaron por completo.

La letra de molde de la alumna se volvió más ordenada y comenzó a respetar el tamaño de los renglones más frecuentemente. Sin embargo, no en todas las ocasiones la alumna mantenía este orden, quizá porque el problema visual aún no se había resuelto totalmente.

Análisis de los resultados

El mayor grado de concentración que la alumna demostró durante sus clases permite afirmar que los procedimientos de intervención fueron adecuados a su problema de aprendizaje y a sus características personales, ya que la responsabilidad de M.J. fue un factor fundamental que permitió que ella progresara. El hecho de que se preocupara por entregar a tiempo a sus maestras las actividades de la clase, por realizar sus tareas en casa y el que le importara tener buenas calificaciones y ser felicitada por su esfuerzo, fueron actitudes que permitieron que la intervención funcionara de una forma satisfactoria. Además, el apoyo familiar durante las tardes para ayudarla en sus tareas también fue otro factor que la llevó a superar ciertas dificultades de aprendizaje.

Por lo tanto, con respecto a su concentración en las materias que requieren una lectura considerable, se puede decir que la alumna mostró un progreso significativo; sin embargo, todavía falta que dependa menos del apoyo académico de inclusión y pueda continuar sola mostrando esas mejoras académicas. El número de clases a las que se asistía con la alumna era el apropiado (cuatro semanales, aproximadamente), pues facilitó la comprensión global de su problema visual y de sus métodos de aprendizaje e hizo posible ayudarla más integralmente.

En cuanto a su escritura, la alumna comprendía la importancia del orden y comenzó a respetar más los márgenes y renglones, aunque su problema visual seguía siendo una limitante para su progreso ya que es un aspecto que dependía de su condición física y no de sus habilidades intelectuales.

Las mejoras académicas de la alumna estaban limitadas por dos factores, siendo el primero el que el problema visual de M.J. era físico y no podía ser curado por completo actualmente, por lo que todo el desempeño académico de la alumna se veía limitado por ello y no por la falta de habilidades intelectuales; el segundo es que el apoyo que se le brindaba era su “inclusión” dentro del salón de clases, siendo que, debido a sus características, lo más adecuado era darle apoyo en GAP con respecto a las materias que requieren una considerable lectura y escritura. De esta forma, la alumna podría trabajar más a su ritmo en tales áreas, sufrir menos ansiedad por no ser tan rápida como sus compañeras, y trabajar más en los aspectos que se le dificultaban, como la escritura.

Alumna J.O (sexto de primaria)

Resumen de la intervención

J.O. sufre déficit de atención con hiperactividad, por lo que el primer objetivo fue lograr que la alumna pudiera concentrarse durante las explicaciones de los maestros.

Durante las clases de matemáticas se le explicaban los ejemplos del pizarrón utilizando imágenes en dos o tres dimensiones con el fin de que le interesaran más los ejercicios.

En las clases de Reading le costaba un gran esfuerzo mantener la atención, por lo que se le acompañaba durante la lectura y se le preguntaba lo que había entendido. De esta manera, J.O. podía hablar sobre aquella, haciéndosele menos monótona la clase.

Al finalizar cada clase se le retroalimentaba verbalmente, explicándole la forma en que había trabajado (si había conversado con sus compañeras, copiado los ejercicios del pizarrón, hecho la tarea que tenía...). Se manejaron reforzadores materiales cada vez que la alumna trabajaba adecuadamente y realizara además las tareas de matemáticas que le habían encargado.

Resultados

El tiempo de concentración en su clase de matemáticas aumentó considerablemente. J.O. comenzó a prestar más atención a las explicaciones de la maestra en el pizarrón, y se interesaba por las explicaciones individuales que se le daban en el apoyo de inclusión. La alumna pre-

fería las explicaciones individuales y le agradaba el método de utilizar figuras o imágenes para entender los problemas. En el caso de las operaciones y expresiones matemáticas, las explicaciones detalladas, paso por paso, fueron las más útiles para ella y le permitían entender claramente los ejercicios.

La retroalimentación positiva, con reforzadores materiales y secundarios, eran fundamentales para J.O. debido a que se les daban al final de clase y eran una razón para que prestara atención y realizara su trabajo. En diversas ocasiones se tuvieron que omitir los premios debido a que le costaba estar concentrada durante toda la clase y quería hablar con sus compañeras.

Con respecto al cumplimiento de las tareas que se le asignaban para la casa, las hacía frecuentemente aunque no en todas las ocasiones.

Con respecto a la clase de Reading, los resultados fueron mínimos ya que no aumentó su nivel de concentración ni su participación en clase.

Análisis de resultados

Los resultados no fueron positivos en las clases de Reading por varias razones: las intervenciones sólo se realizaban durante 15 minutos una vez por semana, por lo que el tiempo invertido era mínimo y no permitía interactuar debidamente con la alumna y ayudarla a lo largo de toda la clase (lectura de la historia, comprensión, resolver dudas y preguntas). Otro punto es que a la alumna no le gustaba la clase ni el método de la maestra, por lo que se cerraba ante la oportunidad de aprender y se predisponía al aburrimiento. Su actitud era muy diferente a la que tenía en su clase de matemáticas, en la cual, como ya se mencionó anteriormente, hubo buenos progresos.

Las habilidades intelectuales de la alumna ayudaron mucho a que su desempeño en Matemáticas se incrementara en virtud de que entendía rápidamente las explicaciones individuales que se le daban. Probablemente, el hecho de no realizar todas sus tareas y el querer platicar con sus compañeras fueron dos limitantes que no se pudieron superar del todo, aunque hubo mejoras considerables.

Parece ser que el método de inclusión fue el adecuado para J.O., aunque debiera aumentarse el número de horas de apoyo en materias como Reading y en sus clases de matemáticas semanales, y no sólo en algunas debido a que el material que se ve en clase es abundante y el tiempo para las explicaciones puede ser el idóneo sólo para algunas alumnas.

Alumna A.B (quinto de primaria)

Resumen de la intervención

A.B. padece síndrome de Down, le cuesta escribir en letra molde y le desagrada realizar los ejercicios de ortografía que se le asignan, por lo que no avanzaba en esta materia. Por lo tanto, el objetivo principal de la intervención fue que pudiera realizar los ejercicios de una forma que le agradara.

Para cada clase, GAP le asignaba a la alumna hojas de ejercicios de ortografía que consistían en remarcar palabras en letra molde, volver a copiarlas y relacionarlas con un dibujo. A.B. tenía una caja con aproximadamente cien plumas de diferentes colores, por lo que estas plumas se volvieron un elemento de interés para realizar los ejercicios.

Al inicio de cada clase se le mostraban las hojas que se debían realizar, y posteriormente se le indicaba que podía elegir las plumas que más le gustaran para hacer el ejercicio. Un punto importante es que a A.B. le complacía tener el control del ejercicio, por lo que se le daba libertad para remarcar las palabras las veces que ella quisiera a fin de que lograra escribirla adecuadamente en los ejercicios posteriores.

A A.B. le gustaba pintar los dibujos de las palabras, razón por la cual lo podía hacer sólo al terminar de escribir la palabra correspondiente.

El reforzador principal de la alumna fue la lectura de un libro que a ella le gustaba particularmente; sin embargo, debido a que siempre quería dicha lectura y no los ejercicios de ortografía, se le retroalimentaba diciéndole la forma en que había trabajado en la clase anterior; si lo había hecho bien, se leía el libro junto a ella.

Resultados

La alumna tuvo grandes mejoras con respecto a dos de los objetivos iniciales: realizar sus ejercicios de ortografía en clase y respetar las instrucciones. Gracias a la intervención, A.B. se divertía utilizando sus plumas al hacer los ejercicios. A pesar de que seguía las instrucciones, había momentos en los cuales remarcaba más o menos las palabras dependiendo de su humor; en ningún momento se le impidió tener esa autonomía ya que, de todos modos, realizaba los ejercicios y lograba escribir las palabras completas. Con respecto a la claridad de su letra de molde, no hubo una mejora notable.

Análisis de resultados

Con esta alumna no hubo necesidad de utilizar reforzadores materiales ya que el tiempo de lectura en la clase era considerado por ella como el premio por hacer bien sus tareas. La alumna no mostraba problemas de distracción constante y, al principio, mostró un poco de resistencia debido a que la ayuda era nueva para ella. Una vez que se estableció *rapport* con A.B. y que pudo entender que las plumas de colores podían ser el elemento que la ayudara a progresar en sus ejercicios, respondió adecuadamente a la intervención, como ya se mencionó.

INTERVENCIONES EN EL SEGUNDO GRUPO

Horas de capacitación: 6 horas por semana (2 horas de clase-guía del proyecto los días jueves, más alrededor de 4 horas de investigación bibliográfica).

Apoyo en inclusión y GAP (horas de implementación): 8.5 horas por semana. Durante aproximadamente diecisiete semanas, con una frecuencia de dos veces cada una, se trabajó con tres diferentes alumnas en el área de inclusión a los grupos en diferentes materias. Los procedimientos de intervención están relacionados con el problema de aprendizaje de cada una de ellas y la materia en la que se les apoyó. Este programa consiste en entrar al salón de clases y fungir como apoyo psicopedagógico de la alumna.

Alumna M.F. (tercero de secundaria)**Resumen de la intervención**

Con respecto a la alumna M.F., el objetivo buscado fue mejorar la eficacia en su trabajo dentro del aula. De esta manera, se pueden plantear las siguientes circunstancias en cuanto a su desempeño en el salón de clases y, en general, en su aprendizaje. La alumna sufre un problema de vista llamado síndrome de Irlen, el cual le dificulta el poder enfocar el pizarrón y trabajar con hojas de color blanco. Por tal motivo, tiene dificultades para copiar rápidamente del pizarrón y anotar correctamente la información dada. Esto trae como consecuencia que la mayoría de las veces copie erróneamente la información y haga anotaciones sin sentido.

Con respecto a este problema, se le apoyó de la manera siguiente:

En la clase de Matemáticas se comenzaba por copiar todos los problemas primeramente en una hoja aparte, para así dictárselos después si tenía algún problema al copiarlos erróneamente; de esta manera, también se agilizaba su escritura.

Posteriormente, se revisaba junto a la alumna si la información que tenía era correcta y, en caso de que no le fuera posible copiarla, se compartían con ella las anotaciones que se habían hecho previamente.

Otra consecuencia de su dificultad visual se veía reflejada cuando no alcanzaba a copiar los problemas y comenzaba a resolverlos. Por la misma preocupación de copiarlos, no escuchaba la explicación de la maestra y se atrasaba. M.F. trataba de resolver el problema y lo borraba repetidamente, lo cual le producía cierto estrés.

En este caso se trabajó como se indica a continuación:

Se le recordaba constantemente que lo más importante era la explicación de la maestra y comprender la forma de resolver el problema; si en un caso dado se atrasaba, era más importante continuar y no quedarse atrás. Debido a que este aspecto era consecuencia del hecho de que copiara lentamente del pizarrón, se copiaban los problemas junto con ella e inmediatamente se comenzaba a resolverlos.

Por otro lado, una de las áreas con las que la alumna tenía dificultades era la materia de Reading, sobre todo en los exámenes en los que había presión del tiempo. La manera en la que se le apoyó en esta materia consistió en que, al terminar cada lectura, se encerraban en un círculo las palabras que desconocía y se buscaban en el diccionario.

Después se le pedía que platicara la historia y luego respondía el examen o actividad una vez que había comprendido la lectura.

Resultados

La alumna comenzó a tratar de verificar sus anotaciones y a poner más atención en el momento de las explicaciones de la maestra, en lugar de preocuparse sólo por anotar todo el material. Empezó asimismo a poner más atención a las palabras que le eran desconocidas y a releerlas después para comprenderlas mejor.

Análisis de los resultados

La alumna M.F. mostró gran interés en sus clases en lo que se refiere a las materias de Matemáticas y Reading. Éstas son las que más se le dificultaban, tal vez por el hecho de que requieren una mayor atención, abstracción y rápida comprensión, y a que su problema de vista no le permitía manejar la información de una manera óptima. Por medio de las técnicas que se utilizaron en la intervención, se buscó que pudiera tener algunas herramientas para que mejorara su desempeño y comprensión de las materias sin apoyo.

Los resultados de las técnicas que se utilizaron en la intervención se muestran sobre todo en la actitud de la alumna hacia las materias.

Alumna A.P. (sexto de primaria)

Resumen de la intervención

El principal objetivo que se buscaba alcanzar con la alumna A.P. era la mejoría de sus actividades en el aula y la organización y responsabilidad en sus tareas.

Primeramente, se podían identificar ciertas características en el carácter de la alumna hacia sus clases en general; se notaba desinterés hacia las tareas del aula, así como también en las que se encargaban para ser hechas en su hogar.

Uno de los principales problemas que se podían observar era el hecho de que se quedaba con dudas, su tono de voz era muy bajo y no escuchaba cuando la maestra le preguntaba, por lo que se sentía rechazada. Con respecto de esta necesidad, se desarrolló la siguiente técnica:

Cada vez que la alumna tenía una duda, no se le respondía a fin de que le preguntara ella misma a la maestra y se le sugería repetidamente que expusiera sus dudas sin sentir vergüenza. De esta manera, se fue desinhibiendo paulatinamente y cuando la información le parecía confusa comenzó a preguntar durante ciertos ejercicios.

Otra característica de esta alumna estaba en relación con su falta de decisión e iniciativa, así como su desinterés en aprender. Esta situación, ya mencionada, se puede describir de la siguiente manera: Cuando se le proporcionaba nueva información, se le pedía que anotara con detalle lo que explicaba la maestra, y después se le hacían diferentes preguntas con respecto al tema. Cuando tenía una pregunta, se le decían frases como "tú sabes resolverlo", a lo que respondía con frecuencia negativamente. Se buscaba la forma de que por medio de otras preguntas ella misma contestara sus dudas y lograra sentir cierta satisfacción; así, podía continuar el tema con cierta autonomía.

Por último, su poca motivación en la realización de sus tareas afectaba su rendimiento académico y, sobre todo, sus calificaciones. Se le pedía su libreta de tareas y se verificaba las que le hacían falta. Unos días después, se le daba una pluma de un color que le agradara como elemento motivador. Asimismo, se le pedía que anotara todos los días su tarea en la libreta.

Resultados

Con respecto a la inhibición al hacer preguntas a la maestra, la alumna se mostró más segura al hablar con un volumen de voz más alto. Esto sucedía la mayoría de las veces.

Su interés por las clases no aumentó notoriamente, aunque se mostraba más confiada en las respuestas que daba.

La alumna A.P. mostró un cambio importante sólo durante un mes, lo cual se reflejó en el momento de revisar las tareas y verificar si habían sido realizadas. Se le motivaba con diferentes premios si seguía este procedimiento de anotación diaria de tareas.

Análisis de resultados

En la mayoría de las áreas en las cuales se trabajó con esta alumna se pudo ver una mejoría en su forma de preguntar y en su seguridad al responder preguntas. En cuanto a la responsabilidad en la realización de tareas, no se vio un cambio continuo sino una mejora temporal,

quizá debido a que en su hogar sus padres no le exigían y determinaban sólo ciertas horas para hacerlas.

Sería necesario poder intervenir de una manera más cercana con esta alumna y buscar la manera de considerar un nexo con sus padres para la búsqueda de soluciones en este tipo de problemas.

Alumna A.N. (sexto de primaria)

Resumen de la intervención

En cuanto al objetivo de la intervención realizada con la alumna A.N., éste se dirigió, sobre todo, a lograr la comprensión del material en la clase.

La alumna mostraba repetidamente la siguiente conducta: se distraía constantemente con sus compañeras, se levantaba de su banco para hacer cualquier pregunta, y al regresar a su lugar no recordaba en qué estaba trabajando. Al copiar y contestar problemas matemáticos sucedía lo siguiente: comenzaba a copiarlos y, una vez que otras compañeras los respondían, ella copiaba asimismo las respuestas sin razonar el resultado. Se le apoyó principalmente en matemáticas de la siguiente manera: Tomando en cuenta la necesidad de la alumna de comprender el material de la clase, se tomaron medidas individuales para motivarla con respecto a sus tareas escolares. La acción de copiar cada problema y resolverlo por sí misma le generaba satisfacción, de modo que cuando pasaba al pizarrón a realizar alguno de los problemas los podía contestar correctamente.

Otro beneficio fue que tuvo menos dudas en la tarea que llevaba a casa.

Este procedimiento funcionó al tener la alumna menos elementos distractores, por lo que lograba acabar las actividades y tenía menos tarea por las tardes, y también porque ella misma preguntaba y volvía a preguntar si no comprendía el material.

Resultados

Se pudo observar que la alumna mostró una mayor necesidad de comprender los procedimientos, hizo más esfuerzo por recordarlos y tuvo más interés de conocerlos ante sus buenos resultados.

El hábito de preguntar cuando tenía dudas se pudo desarrollar exitosamente y disminuyeron sus distracciones constantes durante la clase.

Análisis de resultados

255

Tomando en cuenta el poco tiempo que se le dedicaba a esta alumna, se considera que se pudo crear en ella una mayor conciencia de interés por aprender y entender de una manera clara los temas vistos. El apoyo de la maestra en la clase, así como de las compañeras para no distraerla, también la ayudó a progresar. Sería muy importante hacer un seguimiento de esta alumna, ya que si aumenta su deseo por aprender, se beneficiará en otras materias al retener más información y mostrar atención durante más tiempo.

CONCLUSIONES

Debido al número de alumnas a las que se apoyó, la variabilidad de las intervenciones y los resultados son claros. Por ejemplo, para planear algunos aspectos de la intervención de J.O. se trató que, como menciona Reiber (2004), a la alumna le llamara más la atención la materia utilizando métodos visuales, coloridos e interesantes. Con respecto a la alumna A.B., se tomó en consideración el artículo de Lorenz (2000) sobre los alumnos con SD para planear la intervención, estableciendo con ella una actividad que le resultara divertida y estimulante y que al mismo tiempo pudiera mejorar su caligrafía. Asimismo, se buscó comprender la situación de la alumna M.F. y sus principales necesidades mediante la teoría de Irlen (2005).

Con relación a todas las alumnas, el uso de la retroalimentación verbal sobre su desempeño diario fue una herramienta de ayuda en cuanto que les permitía entender cómo se había llevado a cabo el proceso de aprendizaje y cuál era su disposición para ello. También sirvió para establecer un *rapport* positivo maestra-alumna y que ellas se sintieran comprendidas e importantes para las autoras del presente trabajo. Al retroalimentarlas y explicarles, se las hacía partícipes del proceso de aprendizaje y de una mejora continua con respecto a sus dificultades, aplicando así el concepto constructivista de autorregulación.

La falta de mejoría de ciertos aspectos específicos de las alumnas, como el no haber podido incrementar el tiempo de atención de J.O. en

su clase de Reading, o bien el interés de A.P. en su tiempo de clase, se pudo deber a que el tiempo semanal dedicado a ciertas materias era muy reducido, por lo que los avances eran mínimos. Por otro lado, el hecho de ser alumnas de inclusión es muy positivo, pero, por otro, hace que la alumna tenga que seguir un cierto ritmo de aprendizaje que determina la maestra de la materia y que a veces es superior al de aquella.

En el caso de M.J., es importante el apoyo médico para la mejoría de su visión y de todas las demás áreas de su vida académica y social, así como también en el caso de M.F., donde es necesaria la determinación del tipo de síndrome Irlen que manifiesta.

Las NEE demuestran ser fundamentales dentro del ámbito escolar porque permiten que los alumnos que por una u otra razón necesitan un apoyo personalizado puedan aprender de una manera más adecuada a sus habilidades, sin perder, al mismo tiempo, el contacto con personas de su edad. El aprendizaje tiene que acompañar a cada alumna sin importar sus características individuales para que pueda ayudársele en su desarrollo como individuo de una forma integral y brindarle una atención educativa de calidad que exprese el reconocimiento de su derecho a ser diferente y a aprender en proporción a sus potenciales (Durán, 2005).

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction* (26th ed.). Cambridge: Belknap Press.
- Bruner, J. (2004a). *The Process of Education* (25th ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004b). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Durán V., T. (2005). Atención educativa a la diversidad. Una filosofía, un desafío. *Odisea. Revista Electrónica de Pedagogía*, 3(4). Disponible en línea: http://www.odiseo.com.mx/experiencia/20050227_duran_diversidad.htm (Recuperado el 27 de marzo de 2006).
- Gómez, J. (2005). *La educación especial y el constructivismo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Irlen, H. (1991). *Reading by the colors: Overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method*. New York: Avery Publishing Group.
- Johnson, G. (2004). Constructivist remediation: Correction in context. *International Journal of Special Education*, 1(19), 72-88.

- Lorenz, S. (2000). Cómo influir sobre la conducta en la escuela de los alumnos con síndrome de Down. *Fundación Síndrome de Down*. Disponible en línea: http://www.down21.org/educ_psc/educacion/port_educacion.html (Recuperado el 13 de abril de 2006).
- Luque P., D.J. (2003). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en línea: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF> (Recuperado el 21 de febrero de 2006).
- Macotela, S. (2002). La integración educativa en México. *Ciberamérica*. Disponible en línea: <http://www.ciberamerica.org/Ciberamerica/Castellano/Areas/educacion/especial/inicio.htm> (Recuperado el 21 febrero de 2006).
- Reiber, C. (2004). Classroom interventions: methods to improve academic performance and classroom behavior for students with Attention-Deficit/Hyperactivity disorder. *International Journal of Special Education*. 1(19).
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Es compromiso de la SEP la educación para todos los niños y niñas del país*. México: Autor.
- Smith, M.K. (2002). Jerome S. Bruner and the process of education. *The Encyclopedia of Informal Education*. Disponible en línea: <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm> (Recuperado el 16 de marzo de 2006).

