



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

**INTEGRACIÓN DEL NIÑO PEQUEÑO CON NECESIDADES ESPECIALES
: EL TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ESPINOSA CENDEJAS, CLOTILDE

ASESOR: AGUILERA CASTRO, MARÍA GUADALUPE O
ÁVILA AGUILAR, JUANA

MÉXICO, D. F. ESCOBEDO OSUNA, MANUEL

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE	2
RESUMEN	3
INTRODUCCION	5
1. ¿QUE ES EL CONSTRUCTIVISMO?	13
1.1 Procesos que intervienen en la Construcción del Pensamiento	17
1.2 Etapas del Desarrollo	23
1.3 El Constructivismo Trasladado al Salón de Clases	33
2. LA INTEGRACION DEL SUJETO CON REQUERIMIENTOS ESPECIALES DE ATENCION	38
2.1 La Integración del Sujeto con Necesidades Educativas Especiales como Objetivo Institucional	39
2.2 El Equipo de Apoyo en la Integración del Alumno con Necesidades Especiales, La Participación del Psicólogo	50
3. LA ESTIMULACION TEMPRANA, ANTECEDENTES Y CONCEPTO	56
3.1 El Proceso de la Estimulación Temprana	64
3.2 ¿Quiénes Requieren Estimulación Temprana?	66
3.2.1 Niños con Riesgo Ambiental	68
3.2.2 Niños con Riesgo Biológico	70
3.2.3 Niños con Daño Orgánico	72
4. SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO CON PADRES	75
CONCLUSIONES	90
BIBLIOGRAFIA	93
ANEXO 1	96

RESUMEN

El interés de este trabajo se concretó en buscar pautas para realizar una labor significativa con padres de menores con necesidades especiales para lograr una integración de los mismos a la familia, que es el primer grupo social al que tiene acceso. Actualmente se habla de integración educativa, y aunque es muy importante que todo niño esté escolarizado, el menor con necesidades especiales requiere ser aceptado desde que nace o se detecta algún problema en su desarrollo, y, es donde los padres adquieren relevancia para posibilitarle un desarrollo en condiciones adecuadas.

El enfoque constructivista da cuenta de cómo una persona pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento a través de etapas del desarrollo, las cuales son inclusivas y cada vez más complejas, pero es importante la maduración y la interacción que un sujeto tiene con su medio ambiente para posibilitar tal desarrollo, (Hidalgo, 1996).

Resultados derivados de poner en práctica postulados constructivistas, (Panza, 1989; Moreno, 1988), abren un panorama hacia el trabajo con grupos para conseguir aprendizajes significativos. Este trabajo se basó en dichos postulados y se llevó, en parte, a la concreción, lo que permitió plantear sugerencias para el trabajo con padres especiales, donde el psicólogo es parte importante para conducir al grupo de padres y lograr conjuntamente que se expongan las ideas, se defiendan los puntos de vista de cada uno y llegar a decisiones colectivas que les permitan avanzar hacia un nivel de mayor estructuración mental. Guiarlos hacia la búsqueda de respuestas a sus necesidades a través

de documentación accesible, visitas a lugares claves, etc., propiciar la necesidad de pensar y discutir sobre cualquier tema conservando el respeto y la solidaridad entre ellos y con ellos.

INTRODUCCION

Pensar, aprender, enseñar son procesos que muchas personas han investigado, pero sólo algunas ofrecen explicaciones convincentes acerca de cómo se dan dichos procesos. Tal es el caso de Piaget, quien dedicó muchos años al estudio de cómo se da el conocimiento, que comprende obviamente, los procesos mencionados.

Para Piaget (1980) ~~todo~~ investigación en psicología científica debe partir del desarrollo, ya que la formación de los mecanismos mentales en el niño es la mejor manera de llegar a comprender y explicar cómo adquirimos el conocimiento. Menciona que "el desarrollo psíquico, que inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caarakterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior."

Destaca, sin embargo, "...una diferencia entre la vida del cuerpo y la del espíritu; la vida del cuerpo alcanza un equilibrio digamos estático, de tal suerte que cuando ha concluido su evolución comienza una evolución regresiva que conduce a la vejez, no así las funciones superiores de la inteligencia y afectividad que tienden hacia un equilibrio en movimiento, y mientras más móvil sea es más estable."

(Piaget, op. cit.).

De esta manera, Piaget da a entender que cuando un organismo está sano su desarrollo psíquico continúa en evolución sin arriesgar el equilibrio orgánico, o a pesar de que éste se encuentre en regresión. Al hablar de un equilibrio en movimiento se refiere a que el ser humano, niño o adulto, siempre está movido por una necesidad elemental, o un interés, o una pregunta; al cubrir éstas alcanza una comprensión o equilibrio, pero surge otra necesidad, interés o pregunta, aunque cada vez de complejidad creciente, y esto se vuelve un mecanismo continuo.

Labinowicz (1982), interpretando a Piaget, dice que "...la interpretación de la realidad se inicia con la organización presente en nuestro conocimiento, o usando un marco de referencia que utilizamos en una situación dada. Transformamos la realidad de acuerdo con la forma en que organizamos nuestro entendimiento para aceptarla." Esto lo ejemplifica haciendo una comparación de la mente con una cámara fotográfica; la cámara hace una copia física de la realidad, pero la mente capta la realidad en movimiento, más o menos como lo haría un pintor.

Este autor menciona que es a partir de unas cuantas estructuras básicas, accesibles al nacer, que el niño empieza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando unas nuevas. Las nuevas estructuras mentales dan como resultado maneras más efectivas de interpretar lo que nos rodea. Es un proceso en espiral en el que intervienen, a su vez, otros procesos como son: "La Asimilación, que incorpora las percepciones de nuevas experiencias dentro del marco de referencia que se tiene; la

acomodación que modifica y enriquece las estructuras del marco de referencia como resultado de las nuevas percepciones que demandan cambios; el equilibrio, entre los procesos de acomodación y asimilación es indispensable que se dé una compensación de manera que las interacciones del niño con el ambiente conduzcan progresivamente a niveles superiores de entendimiento. Existe también un estado de desequilibrio que implica un conflicto interno, que consiste en la resistencia al cambio y la necesidad del mismo cambio, y que a su vez lleva a la estabilidad y el crecimiento."

Es entonces un proceso constante y en evolución, y las partes que lo integran no pueden darse en forma pura.

Desde el punto de vista constructivista, el conocimiento es construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente, pero se deben tomar en cuenta la combinación de factores del desarrollo, como son; la maduración de las habilidades motoras y perceptivas que están en función de la edad del niño; la experiencia física, que se refiere a la experiencia que tenga el niño con objetos físicos de su medio ambiente; la interacción social, ya que mientras más contacto e intercambio de experiencias tenga un niño con compañeros, padres y maestros, más conocimiento social tendrá. (Hidalgo, 1988).

Piaget es considerado el pionero de la teoría constructivista del conocimiento, aunque actualmente hay varios autores que han continuado con las investigaciones derivadas de los planteamientos que él expuso, tales investigaciones se han abocado al trabajo en las aulas, ya que es en la escuela donde puede enmarcarse el desarrollo del niño, (Hidalgo, op. cit.). Es necesario, entonces, enmarcar el

desarrollo del niño en el ámbito de la educación, ya que es uno de los factores de mayor influencia para que se dé dicho desarrollo. Es a través de la educación que se transmiten conocimientos, valores, conceptos, habilidades, etc. Y, también, a través de la educación se forman las sucesivas generaciones y puede conseguirse una mejor calidad de vida.

Por este motivo, el Sistema Educativo debe realizar programas que contemplen el adecuado desarrollo del niño dentro de la sociedad, tomando en cuenta la demanda, los niveles de desarrollo, la participación del maestro, etc.

En México, la Educación Básica comprende los niveles preescolar, primaria y secundaria; y, como la mayor demanda se encuentra en el nivel de primaria, el Programa para la Modernización dado a conocer en 1989, toma como centro prioritario dicho nivel y propone que los otros niveles conjunten esfuerzos para lograr que los niños tengan una mejor competencia curricular al llegar a la primaria, además de que de la población que ingresa a la primaria la concluye menos del 50%, (SEP, 1989). Aquí también debería darse importancia a la educación inicial, que actualmente se pretende dar en guarderías y en zonas marginadas. Por otro lado, la Dirección de Educación Especial, (1994), menciona que uno de los factores por los que no se concluye el ciclo de la primaria es debido a que los menores presentan dificultades para acceder al conocimiento.

Cabe mencionar que esta situación ha preocupado a muchas personas dedicadas a la educación, incluso al gobierno, por lo que se han propuesto cambios, por ejemplo, la Reforma Educativa (1980), que pretendía la primaria para todos, y a partir de entonces cambian los

libros de texto con el propósito de modificar la metodología empleada por los maestros; sin embargo, este programa no tuvo los frutos esperados, entre otras cosas, por falta de capacitación al docente. Así que se realiza el Programa para la Modernización Educativa (1989), y nuevamente se modifican los libros de texto con la pretensión del programa anterior, además se establece la Carrera Magisterial como una forma de incentivar al docente para que se capacite, a pesar de ello se dan cuenta de que continúan los problemas en muchos de los niños para acceder al conocimiento. Con base en este hecho, y, en los resultados obtenidos en otros países acerca de la integración educativa (Bowen, 1987), en México se implanta la Integración Educativa a partir de 1993 con la inclusión del artículo 41 en la Ley General de Educación, y, en el año escolar 95-96 la Integración Educativa es parte de la reforma del sistema educativo.

En términos generales se pretende integrar a los alumnos con necesidades especiales a las escuelas regulares, haciendo las adaptaciones pertinentes a los programas regulares vigentes, y de esta manera tratar de abarcar la demanda de alumnos con requerimientos especiales de educación, quienes a la fecha rebasan los cuatro millones de alumnos (DEE, 1993).

Los alumnos con necesidades educativas especiales se habían atendido hasta la fecha en un subsistema paralelo al de Educación Básica, que se denomina Educación Especial, quien se ha encargado de coordinar, dirigir y administrar los recursos humanos, económicos y funcionales de ese subsistema. Desde 1970, cuando se creó la Dirección de Educación Especial, se ha venido incrementando el número de alumnos,

sin embargo, sólo se alcanza a abarcar el 10% de la demanda actual, con la estructura que se ha venido manejando.

Por este motivo la Secretaría de Educación Pública ha dejado la tarea de la Integración Educativa primeramente en manos de la Dirección de Educación Especial, pretendiendo así atender a un número mayor de alumnos con necesidades especiales, tomando como capacitadores a los especialistas que ya laboran dentro de esa dependencia.

Por demás está decir que es esencial considerar el recinto escolar como factor decisivo de la integración del individuo al medio, pero si se afirma que el desarrollo infantil es un proceso complejo en el que existen transformaciones psíquicas (afectividad, inteligencia), como en todas las manifestaciones físicas (estructura corporal, funciones motrices), que es complejo porque no ocurre por sí solo o por mandato de la naturaleza, sino que se produce a través de la relación del menor desde su nacimiento, máxime cuando se trata de niños con necesidades especiales.

Los niños especiales requieren de una detección temprana para así poder sugerir el tratamiento y educación tempranos, (Sánchez, 1980). De esta manera se estaría abordando la estimulación temprana, que es un proceso que inicia con la detección de un problema en el desarrollo del niño para continuar con el tratamiento y educación que requiere, este proceso debe empezar lo más pronto posible para brindar al niño atención sistemática y secuenciada con el objetivo de prevenir mayores dificultades tanto con menores con discapacidades reconocidas como aquéllos de alto riesgo. Pero además es necesario tomar en cuenta a los padres de los menores especiales.

Heese. (1993), afirma que si al menor con discapacidades reconocidas

o de alto riesgo se les proporciona estimulación adecuada se les estaría asegurando un mejor desarrollo.

Los autores mencionados así como la Dirección de Educación Especial (se refieren a la impotencia de los padres de familia en el proceso de desarrollo de sus hijos, sin embargo, generalmente se menciona la necesidad de orientarlos,) pero también generalmente se deja como un punto más a tratar, como un renglón incluido en el discurso, se delega la responsabilidad de orientarlos al psicólogo del centro escolar, en el mejor de los casos, (pero en los hechos no se retoma la importancia de la formación de los padres de familia como punto medular de la integración del menor con requerimientos especiales).

Tomando en cuenta el papel tan importante que juegan los padres especiales, el objetivo del presente trabajo es dar alternativas del trabajo con padres de familia quienes tienen entre sus miembros a un niño especial, partiendo de la teoría constructivista, creándoles el interés y la necesidad de su participación. (Ya que si se logra una integración adecuada al hogar con el menor que requiere atención especial, la integración al ámbito escolar se haría menos difícil.) También se planteará la necesidad del compromiso que debe adquirir el psicólogo para servir como agente de cambio desde su práctica profesional, tanto a nivel de apoyo al maestro como al padre de familia, reconsiderando la desprofesionalización del profesional de la psicología.

Para tal propósito en el primer capítulo se aborda el constructivismo como marco teórico del presente trabajo, explicando los procesos que intervienen en la construcción del pensamiento, las etapas del desarrollo y la metodología constructivista llevada al salón de

clases.

En el capítulo dos se trata la integración del sujeto con requerimientos especiales como objetivo institucional y la labor que ha venido realizando el equipo de apoyo incluyendo al psicólogo para propiciar la integración de alumnos especiales.

En el capítulo tres se mencionan los antecedentes y el concepto de la estimulación temprana, y se explica el proceso que sigue ésta, así como lo que se entiende por niños con riesgo ambiental, riesgo biológico y daño orgánico.

En el capítulo cuatro se hacen sugerencias para realizar un trabajo significativo con padres de niños especiales, trabajo que se llevó en parte a la práctica y con el que se han obtenido resultados positivos, abordando dicho trabajo desde la perspectiva propuesta en el presente trabajo.

Finalmente se hacen conclusiones al respecto, mencionando que no es lo único que puede hacerse, pero que es un buen inicio.

1. ¿QUE ES EL CONSTRUCTIVISMO?

La relación que existe entre la psicología científica y la educación, considerada esta última en dos vertientes como conjunto organizado de principios explicativos y normativos (teoría educativa) y de una actividad humana con finalidades y características propias (práctica educativa), es muy compleja, la educación se encuentra generalmente apoyada en teorías psicológicas y los planteamientos de la educación dependen en parte del punto de vista psicológico que se toma como referencia. También la psicología busca constantemente incidir sobre la educación, (Coll, en Hidalgo, 1988).

Es importante tomar en cuenta ambas disciplinas si se quiere llegar a conocer las aplicaciones educativas en el campo de los aprendizajes escolares, esto dicho de otra manera es que debemos conocer el desarrollo del niño si queremos que aprenda de su entorno y nosotros servir como guías.

Para Piaget (citado en Hidalgo, 1988), la problemática educativa ocupaba un nivel secundario, ya que su principal interés lo enfocó siempre hacia el conocimiento científico, en la búsqueda de una explicación de cómo se da éste, él menciona que el camino utilizado para abordar este problema es la investigación psicológica de las operaciones del pensamiento, ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento? ésta es una pregunta clave en la teoría psicogenética o constructivista, pregunta a la que Piaget encontró respuesta demostrando que el desarrollo consiste en la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más

equilibradas, esto tiene una base biológica, por lo que la teoría tiene un carácter universal y es relativamente independiente de las características específicas del medio en el que tiene lugar el desarrollo de la persona.

Panza, (1989), afirma que la epistemología genética de Jean Piaget es uno de los pocos sistemas epistemológicos contemporáneos que da cuenta de la construcción del conocimiento en general, y a través de la teoría de la inteligencia estudia el desarrollo del sujeto epistémico como tal.

También afirma que "Piaget utilizó dos métodos; el histórico clínico para el análisis de los estadios colectivos de la construcción de los conceptos disciplinarios y el psicogenético para el estudio de las formas concretas de apropiación por el sujeto, de los objetos de conocimiento." Entonces la teoría de la epistemología genética parte del supuesto de una génesis. El método genético se dedica a estudiar los datos empíricos; en tanto procesos de incremento de conocimientos, y éstos constituyen la génesis del conocimiento, y, éste se inicia desde que el sujeto comienza a tener interacción con lo que le rodea.

Por estas razones la teoría constructivista ha sido retomada por la educación, ya que sus aportes con respecto al desarrollo del niño permiten tener un panorama amplio de cómo se da el proceso evolutivo desde el nacimiento del niño, de esta manera los contenidos escolares pueden irse programando de tal forma que inciten al niño a desarrollar su capacidad creadora, a razonar, investigar e ir resolviendo los problemas que le presenta la vida cotidiana.

"El desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de

factores: los factores hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales depende la evolución del sistema nervioso y de los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de transmisión o de interacción sociales, en el curso del crecimiento y en la constitución de las conductas de la vida mental." (Piaget, 1985).

Para este autor el conocimiento, el pensamiento y la inteligencia son el resultado de una construcción que implica una interacción activa entre el sujeto que conoce y el medio del que se apropia. Esto supone que el individuo no es un ser pasivo que conoce el mundo a través de la observación, ni que su comportamiento se puede explicar sólo a través del referente biológico.

La teoría constructivista intenta demostrar que un nivel de conocimiento que sigue a otro siempre tiene que referirse a la organización y reorganización del anterior nivel de conocimiento. Esto implica un proceso que requiere de relaciones sucesivas entre las diferentes estructuras cognoscitivas. El constructivismo posee una naturaleza dialéctica. El conocimiento objetivo no es adquirido por un mero registro de la información externa, sino que tiene su origen en las interacciones entre el sujeto y los objetos. Analizando la relación sujeto-objeto tenemos que el sujeto transforma los objetos al actuar sobre ellos, pero no los transforma en su forma física sino en su percepción, en sus esquemas mentales, de cómo y para qué sirve el objeto, existe una constante interacción, un constante movimiento (Piaget, 1980).

Labinowicz (1982) coincide con lo que se ha mencionado acerca del desarrollo y afirma que éste es un proceso en espiral en el que intervienen a su vez otros procesos como son: "La Asimilación, que

incorpora las percepciones de nuevas experiencias dentro del marco de referencia que se tiene; La Acomodación, que modifica y enriquece las estructuras del marco de referencia como resultado de las nuevas percepciones que demandan cambios; El Equilibrio, entre los procesos de asimilación y acomodación es indispensable que se dé una compensación de manera que las interacciones del niño con el ambiente conduzcan progresivamente a niveles superiores de entendimiento. Existe, también un estado de Desequilibrio que implica un conflicto interno, que consiste en la resistencia al cambio y la necesidad del mismo cambio, esto a su vez lleva a la estabilidad y al crecimiento. Es, entonces, un proceso constante y en evolución, y las partes que lo integran no pueden darse en forma pura.

1.1 Procesos que intervienen en la Construcción del Pensamiento

Ya se mencionó que desde la perspectiva constructivista el conocimiento no es adquirido por un mero registro de la información externa, sino que tiene su origen en las interacciones entre el sujeto y los objetos, esto implica dos tipos de actividades; por un lado la coordinación de las acciones mismas, y por otro la introducción de interrelaciones entre los objetos. Estas actividades son interdependientes porque es únicamente a través de la acción que estas relaciones se originan.

Entonces el conocimiento objetivo se subordina a ciertas estructuras de acción. Sin embargo, estas estructuras son el resultado de una construcción y no están dadas en los objetos, ya que éste debe aprender a coordinar sus acciones. (1)

Menciona Hidalgo (1992) que una de las tesis más aceptada de la teoría psicogenética es la que sostiene que para que haya construcción de conocimientos, el que aprende tiene que operar con la realidad. Dice "...este operar es algo más que la actividad práctica o la manipulación física de objetos; el operar involucra una compleja y versátil actividad intelectual, esto es, el proceder inteligible del sujeto consiste en el uso de sus estructuras intelectuales para hacer asequible y comprensible la situación en la que él está ubicado. Mediante el uso de las estructuras cognoscitivas, el sujeto le da sentido a las cosas y desde luego las estructura lógicamente, establece relaciones sensatas coherentes y

naturales para articular los elementos de la situación y el sentido de los cambios que en ésa se advierten."

"Un ejemplo temprano de estas construcciones (que empieza desde el primer año de vida) es el que le permite al niño descubrir la permanencia de los objetos, inicialmente apoyándose en la posición que éstos tienen en su campo perceptual, y posteriormente independiente de cualquier percepción real. Durante los primeros años de existencia, no hay objetos permanentes, sino únicamente perceptuales que aparecen, se disuelven y en ocasiones reaparecen. "La permanencia" de un objeto se inicia con la acción de buscarlo cuando ha desaparecido en cierto punto "A" del campo visual (por ejemplo, si parte del objeto permanece visible o si hace un bulto debajo de un trapo). Pero, cuando más tarde el objeto desaparece en el punto "B", con frecuencia sucede que el niño lo busca nuevamente en el "A". Esta conducta tan instructiva proporciona evidencia de la existencia de las interacciones primitivas entre el sujeto y el objeto. En este nivel el niño cree que los objetos dependen de esta acción, y que donde una acción ha tenido éxito la primera vez, debe tener éxito nuevamente. Un ejemplo real es el de un niño de 11 meses que jugaba con una pelota. Previamente la había sacado de abajo de un sofá bajo, como no pudo encontrarla debajo del sofá fue al otro lugar del cuarto a buscarla abajo del sillón, en donde esta acción ya había sido exitosa.." (Inhelder, 1984).

Estos ejemplos suponen la utilización de esquemas o la construcción de éstos, Furth y Koplowitz (en Hidalgo, 1988), mencionan que aunque una persona no es consciente de la utilización de sus esquemas, éstos se observan en la circularidad de sus acciones, entonces los esquemas

son las formas generales internas de la actividad cognitiva, son los aspectos generalizables de la coordinación de acciones que pueden ser aplicados a situaciones similares.

En el segundo ejemplo el niño se enfrenta a una situación no prevista en su esquema y probablemente construirá un nuevo esquema que le permita salvar el obstáculo, esta construcción se dará gracias a una sucesión de nuevas coordinaciones, así se hace posible una estructuración objetiva de los movimientos del objeto y del propio cuerpo del sujeto.

Es importante mencionar que las coordinaciones de la acción del sujeto no son producto exclusivo de la experiencia sino que están controladas por factores como la maduración y el ejercicio voluntario y por una continua y activa autorregulación.

"Las estructuras o esquemas involucran esencialmente relaciones de inclusión, orden y correspondencia." Estas relaciones son de origen biológico (reflejos) dado que ya existen en la programación genética del desarrollo embriológico y en la organización fisiológica del organismo maduro antes de que aparezcan y sean reconstruidas en los diferentes niveles de la conducta misma. Después llegan a ser estructuras fundamentales de conducta y de inteligencia en su desarrollo temprano, aparecen en el pensamiento espontáneo y después de reflexión. Van evolucionando progresivamente hasta llegar a ser abstractas, lo que se llaman operaciones lógico-matemáticas. (Inhelder, op. cit.).

Panza (1989) interpretando a Piaget, considera que el conocimiento es fruto de la interacción de sujeto y objeto donde el sujeto, por aproximaciones sucesivas va construyendo el objeto mediante dos

mecanismos básicos: Asimilación y Acomodación. En ese proceso el sujeto realiza una serie de operaciones que le permiten ir estructurando el conocimiento, de tal suerte que éste es una construcción estructurada del sujeto y no una copia de la realidad. Desde el punto de vista biológico La Asimilación es la integración de elementos externos a estructuras completas o en desarrollo de un organismo. Por ejemplo, la asimilación de la clorofila consiste en la radiación de energía solar al ciclo metabólico de la planta, pero aquí también hay eliminación de sustancias. Esto trasladado a la conducta equivale a la Asimilación de elementos nuevos de los objetos a estructuras o esquemas ya construídos, esos elementos funcionales que permiten dar las respuestas.

Así, el concepto de Asimilación en la teoría constructivista se toma de la biología "incluir en una estructura", assimilar algo significa incorporar nuevos elementos de ese algo y responder, conocer algo es asimilarlo a un esquema, entonces los esquemas de una persona son las estructuras de su conocimiento, (Piaget, op. cit.).

Nuestros esquemas determinan el modo de conocer las cosas y todos los demás juicios que emitimos. Por ejemplo, a dos niños, uno de 5 años y otro de 9 años, se les pone una hilera de siete dulces uno tras otro y una hilera de siete monedas separadas cada moneda, el niño más pequeño dirá que hay mayor número de monedas que de dulces y el niño mayor dirá que hay el mismo número de objetos. Cada uno de los niños utilizó su propio esquema.

Cuando se emplea un esquema puede ser necesario cambiarlo para ajustarlo a las particularidades de la nueva situación. Este cambio se denomina acomodación, ésta puede ser simplemente la adecuación de

un esquema general a una situación dada o puede ser la creación de uno nuevo. Los conceptos de Asimilación y Acomodación están enlazados de modo que a veces resulta difícil distinguirlos. En general se puede decir que la asimilación es la modificación de las observaciones para ajustarlas a modelos internos (esquemas). La Acomodación es la modificación de esos modelos internos para adecuarlos a las observaciones. Siguiendo el ejemplo del niño que posee el esquema de meter su dedo en los huecos de los objetos -habrá regularidad en el modo en que descubre el agujero, pone su dedo en él, lo saca y quizá repita los últimos dos pasos- si le presentamos una taza, la asimila como "objeto para poner el dedo dentro", si le presentamos tazas de tamaño creciente el niño cambiará ligeramente el modo en que su dedo explora en el interior, al aumentar de tamaño, la taza se convierte en jarro y el niño requerirá de una acción diferente. Si el niño se aproxima a una taza y hacia envases más grandes se puede afirmar que la acomodación puede tener lugar sólo si algo es asimilado, y en general, esto ocurre exclusivamente en presencia de algo asimilable a tal esquema, (Inhelder, op. cit.).

Labinowicz (1982) menciona que entre los procesos de Asimilación y Acomodación interviene el factor equilibrio que es una compensación de manera que las interacciones del niño con el ambiente conduzcan progresivamente a niveles superiores de entendimiento. Por ejemplo, Beatriz, una niña de 3 años que ha tenido experiencia con los gatos, diariamente se encuentra con gatos por donde ella juega, la niña ha podido organizar una categoría mental por las semejanzas que tienen los gatos entre sí, ella puede utilizar esta categoría cuando la necesite; un día se encuentra una ardilla y la incluye por la

semejanza que presenta con los gatos en esta categoría, sin embargo, cuando por curiosidad la observa ve que se para en dos patas y que cuando la llama, la ardilla corre, la niña entra en un estado de descompensación o desequilibrio que implica un conflicto interno. Hay nueva información, lo que le permitirá la modificación de estructuras ya existentes (Asimilación-Acomodación) esto puede llevar a reorganizar el esquema que ya tenía o a crear uno nuevo y permitir más información para alcanzar nuevamente la estabilidad.

Entonces "...para que un niño aprenda de una manera no mecánica ni puramente imitativa, es necesario que asimile, seleccione, procese, interprete y relacione aquéllas actividades y contenidos que se le plantean mediante una actividad autoestructurante que le obligue a revisar sus esquemas y estructuras previas en relación a aquéllos contenidos y les aporte un grado más elevado de estructuración, complejidad, detalle o claridad." (Bassedas, et. al., 1991).

El niño, para aprender, deberá realizar un trabajo importante de cognición, de análisis y revisión de lo que ya conoce para pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor complejidad, esto lo realizará siempre y cuando las acciones y contenidos le sean significativos, el niño será entonces el artesano de su propia construcción, (Coll, 1989).

1.2 Etapas del Desarrollo

Piaget, (op. citl) describe la evolución del niño y del adolescente sobre la base del equilibrio y hace la consideración de que en todas las edades y a todos los niveles, la acción se da movida por intereses o necesidades, ya sean fisiológicas, afectivas o intelectuales y que existen estructuras variables, que son formas sucesivas de equilibrio, formas de organización de la actividad mental. Distingue seis estadios o períodos de desarrollo que marcan la aparición de estructuras originales, la construcción de las estructuras específicas de cada etapa permite su diferenciación, cada período está constituido por subestructuras que son el soporte de nuevas estructuras. Sin embargo, cada etapa comporta una serie de caracteres secundarios que van siendo modificados por el desarrollo posterior a fin de obtener una mayor y mejor organización. Entonces cada período está constituido por una forma particular de equilibrio y la evolución mental se da a través de una equilibración cada vez más avanzada. El autor menciona que toda necesidad tiende: 1ª, a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, por consiguiente, a "asimilar" el mundo exterior a las estructuras ya construídas, y , 2ª, a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y por consiguiente a "acomodarlas" a los objetos externos." "...al asimilar de esta forma los objetos, la acción y el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, es decir, a proceder a un reajuste cada vez que hay variación exterior. Puede llamarse "adaptación" al equilibrio de tales asimilaciones y

acomodaciones: tal es la forma general del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad."

Es necesario recurrir a las etapas de desarrollo planteadas por Piaget para entender los procesos ya mencionados que se utilizan para llegar a nuevos conocimientos, estas etapas se plantean secuenciadas, el orden de sucesión es importante, ya que van en sucesiva evolución. Se manejan edades aproximadas con la intención de que aún cuando estamos estudiando el desarrollo psicológico del individuo nos imaginemos la edad en la que más o menos se da tal o cual tipo de pensamiento, y no nos quedemos en la abstracción pura.

El período que va del nacimiento a la adquisición del lenguaje (también llamado SENSORIOMOTRIZ), se divide a su vez en reflejos, es decir, en coordinaciones sensoriales y motrices que son absolutamente hereditarias y que corresponden a tendencias instintivas tales como la nutrición. Los reflejos de succión se afinan con el ejercicio, un recién nacido mama mejor cuando han pasado dos semanas que al principio. Finalmente estos ejercicios, dan lugar a una especie de generalización de su actividad, el lactante no se contenta con chupar cuando mama sino que chupa también en el vacío, se chupa los dedos cuando los encuentra, después cualquier objeto que fortuitamente se le presente. Asimila una parte de su universo a la succión, podría decirse que para el niño el mundo es esencialmente una realidad susceptible de ser chupada, ese mismo universo habrá de convertirse en una realidad susceptible de ser mirada, escuchada y, cuando sus movimientos lo permitan, sacudida.

Los diversos ejercicios reflejos son la base del siguiente período,

el de la organización de las percepciones y hábitos, que puede observarse entre los tres y seis meses de edad. La succión sistemática del pulgar pertenece ya a ese segundo estadio, igual que los gestos de volver la cabeza en dirección de un ruido, o de seguir un objeto en movimiento, etc. Desde el punto de vista perceptivo, se observa que el niño empieza a sonreír (quinta semana y más), que reconoce ciertas personas por oposición a otras (pero no por esto puede decirse que posee la noción de persona o siquiera de objeto), lo que reconoce son apariciones sensibles y animadas.

Entre los tres y seis meses el lactante comienza a coger lo que ve, esta capacidad de prensión, que más tarde será de manipulación, multiplica su poder de formar nuevos hábitos, (hábitos de movimiento).

El tercer estadio es el de la Inteligencia Práctica o SENSORIOMOTRIZ propiamente dicho, la inteligencia aparece mucho antes que el lenguaje, es decir, mucho antes que el pensamiento interior que supone el empleo de signos verbales (lenguaje interiorizado), pero esta inteligencia es práctica, se aplica a la manipulación de objetos y utiliza sólo percepciones y movimientos organizados en esquemas de acción.

Un acto de inteligencia consistirá en atraer un objeto tirando de una manta (hacia el final del primer año). Los procesos fundamentales que caracterizan el desarrollo de los dos primeros años de vida son la construcción de categorías prácticas o de acción pura.

El lactante percibe un objeto, si éste se cubre deja de existir para él, pero a medida que avanza en edad, gracias a sus movimientos en el medio (ver, tocar, jalar, etc.) el niño es capaz de buscar el

objeto como la permanencia . La elaboración del espacio se debe esencialmente a la coordinación de los movimientos, hacia el final del segundo año el niño percibe un espacio general en el que incluye a todos los demás y que caracteriza las relaciones de los objetos y de su propio cuerpo. La causalidad también va sufriendo cambios, la acción del niño de tirar del cordón que cuelga del techo de su cuna le permite descubrir que hay un derrumbamiento de juguetes, después tirará del cordón, pero tratará de alejarse, al final de este período el niño reconoce las relaciones de causalidad de los objetos, localiza las causas. Así también, se da la objetivación de las series temporales. Puede decirse que el niño empieza a deshacerse de su egocentrismo inconsciente para situarlo en un "universo".

Piaget (op. cit.) menciona que la afectividad y la inteligencia son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana. Dice que en el análisis de la vida mental debemos remitirnos e hecho a la conducta concebida como un reforzamiento o reestablecimiento del equilibrio. Ahora bien, toda conducta supone unos instrumentos o una técnica: los movimientos y la inteligencia, pero también implica unos móviles y unos valores finales, (el valor de los objetivos), los sentimientos.

Menciona que paralelamente a la ejercitación de los reflejos ligados a la nutrición están los reflejos afectivos que son las emociones primarias y que probablemente los primeros miedos tengan relación con pérdidas de equilibrio. En el 2º período (percepciones y hábitos) los sentimientos están relacionados con las acciones del niño, con lo agradable y lo desagradable, el placer y el dolor, aunque en forma incipiente, se van desarrollando en el siguiente período, la etapa

SENSORIOMOTRIZ propiamente dicha, en la que se presentarán las regulaciones afectivas elementales. Es a través de la evolución del desarrollo y a la par que se van construyendo también los sentimientos y por supuesto con la interacción con las personas, esto ocurre a lo largo de la vida.

Aquí es conveniente considerar lo que afirman Bassedas, et. al. (1991) acerca de los aprendizajes significativos, sostienen que un niño es capaz de aprender un concepto, un valor, una norma, siempre que esto sea significativo para él, y en ello influye la lógica del contenido y el aspecto psicológico del niño, ya que deberá tener disposición para aprenderlo, y esto quiere decir, que es necesario tomar en cuenta el entorno en el que se ha desarrollado y la estimulación que ha recibido, esto es, los conocimientos previos pertinentes para adquirir tal o cual contenido.

"Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como intelectual, estamos de hecho en el período PREOPERACIONAL, que va de los 2 a los 7 años, en esta etapa además de todas las acciones reales o materiales que sigue siendo capaz de realizar como en el período anterior, el niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones futuras mediante la representación verbal." (Piaget, op. cit.).

La aparición del lenguaje tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: primero el inicio de la socialización de la acción, la aparición del pensamiento propiamente dicho que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos; y una interiorización de la acción. Hay un intercambio y comunicación

continúa entre las personas. Esas relaciones se dan ya desde los seis meses, cuando el niño inicia la imitación y poco a poco a medida que va evolucionando, el niño puede reproducir movimientos complejos, sobre todo los movimientos no visibles, éste es el caso del lenguaje (palabras, frases, etc.), es con la palabra que las relaciones interindividuales se estrechan debido a que se comparte la vida interior. El niño es capaz de asimilar órdenes y consignas, además puede formular acciones con palabras pasadas, presentes y futuras, aunque esto lo irá construyendo a lo largo del período (Hidalgo, 1992).

En esta etapa tiene lugar el monólogo colectivo, cuando un grupo de niños hablan, no se comprenden unos a otros, para no estar fuera de la situación, hablan por su cuenta sin entablar una conversación, esto sucede entre los niños e tres y cuatro años y va disminuyendo hacia los siete años. La socialización, entonces, se va dando dependiendo en parte de la construcción de nuevos esquemas, el niño se centra en sí mismo, es egocéntrico, pues ahora además de los objetos existen personas en su entorno, esto le causa confusión hasta que alcanza a diferenciar su punto de vista del de los demás.

El lenguaje es en efecto el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo, en él se encuentra inmerso el niño tan pronto como maneja la palabra, pero tiene que comenzar por incorporar los datos pausadamente a su yo y a sus acciones, tal asimilación egocéntrica caracteriza los inicios del pensamiento del niño, así como su socialización. En este período se dan todas las transiciones entre dos formas extremas del

pensamiento, representadas por cada una de las etapas recorridas en ése.

La primera forma es la del pensamiento por mera incorporación o asimilación y el egocentrismo que la acompaña excluye toda objetividad, ésta se puede observar en el juego simbólico. El niño juega desde antes de esta etapa, si el juego lo entendemos como una forma de actividad placentera, el placer de la actividad misma o el placer de -causar- un fenómeno, el niño más pequeño juega al ejercitar los movimientos aprendidos, el juego simbólico está estructurado de forma nueva, ya que cuenta con el desarrollo del período SENSORIOMOTRIZ donde ya se ha alcanzado la imitación propiamente dicha, esos juegos representan realidades que están fuera del campo perceptual presente, por ejemplo, jugar a las comiditas, sustituyendo comida por pasto o jugar a las muñecas, donde pueden sacar a la luz situaciones que les agradan o desagradan, pero dando ellos una resolución en el juego. Esta sería una de las formas más egocéntricas del pensamiento.

La segunda forma de pensamiento es la que se adapta a los demás y a la realidad. Entre estas dos formas de pensamiento hay una simplemente verbal que es la que caracteriza el pensamiento del niño de dos a siete años. Esto se puede ejemplificar como un proceso desde que el niño comienza a hacer preguntas indiferenciadas acerca de todo lo que ve ¿por qué llueve?, ¿por qué hay nubes?, etc. Y más que una respuesta por parte de nosotros está buscando sus propias respuestas. Todavía existe egocentrismo, pero también es cierto que se evoluciona hacia la objetividad. El niño encuentra sus propias respuestas influenciadas claro por lo que le rodea o experiencias con

otros, pero llega a explicaciones animistas que más tarde serán un tanto más objetivas gracias a la conciencia, a un mínimo de conocimientos de las cosas que le permiten llevar a cabo sus acciones. Por ejemplo, en vez de decir las nubes caminan, dirá las nubes se mueven por el viento. (Piaget, op. cit.).

Retomando lo que dice Inhelder (op. cit.) para entender mejor esto, "el equilibrio progresivo entre asimilación y acomodación es un ejemplo de un proceso fundamental en el desarrollo cognoscitivo que se puede expresar en términos de centración y descentración." Es decir, el niño pequeño en el período SENSORIOMOTRIZ encuentra difícil adaptar sus esquemas de asimilación a una situación nueva debido a que no hay acomodaciones adecuadas, hasta que se da el proceso adecuado, el niño se mantiene centrado en su propio punto de vista. "Por otro lado, el equilibrio que surge gradualmente entre la asimilación y la acomodación, es el resultado de descentraciones sucesivas, las cuales hacen posible que el sujeto tome en cuenta los puntos de vista de otros sujetos u objetos." "Ya que el proceso cognitivo no es sólo la asimilación de información; también trae consigo un proceso sistemático de descentración que es una condición necesaria de la misma objetividad."

El período de las OPERACIONES CONCRETAS, que va aproximadamente de los siete a los once o doce años, está caracterizado por las operaciones mentales. Las operaciones son necesarias para adquirir las nociones fundamentales de espacio, de tiempo, físicas, sociales y, en general, de cualquier campo de conocimiento. Operar es realizar una operación con el pensamiento pudiendo a la vez imaginar la acción inversa o recíproca que anula o compensa los resultados de

la primera. Por ejemplo, si a un niño de siete u ocho años le mostramos una bola de plastilina y luego ésta la introducimos a un vaso con agua, observará cómo el agua sube, pero si a la plastilina le damos una forma cilíndrica, el niño considerará que el agua no subirá igual que con la bola pues creerá que al cambiar la forma cambia también el volumen. Así, el niño interpreta la realidad según sus estructuras mentales, pero éstas siempre se van modificando para conseguir una mejor adaptación a la realidad. Por ejemplo, para un niño de siete años "normalmente" escolarizado, la palabra "conjunto" significa una redonda y admite que la palabra "mueble" puede también aplicarse a una cuchara de madera porque es de madera al igual que muchos muebles. Para uno de seis años una gallina no es un ave porque "casi no vuela". La modificación se hará a través de estados de desequilibrio y éstos surgen cuando el niño compara las ideas que tiene con la realidad exterior y con sus experiencias. Sólo así pasará de un estado de menor conocimiento a uno mayor, (Moreno, en Hidalgo, op. cit.).

El período FORMAL o de las OPERACIONES FORMALES se da en la adolescencia cuando en el individuo se producen una serie de transformaciones diversas que permiten importantes modificaciones en la conducta. En el plano intelectual el adolescente accede a un pensamiento hipotético-deductivo gracias a todo el proceso que se ha venido dando en las etapas anteriores, ahora será capaz de operar no solamente con datos concretos, sino con proposiciones que son el resultado de operaciones previas, el acceso a la lógica formal permite al individuo aislar datos o variables de manera sistemática, no sólo las reales o evidentes, sino también las hipotéticas. Hacia

los once o doce años se encuentra en un momento de transición que va hacia este tipo de razonamiento, el cual rebasa los límites de lo real y convierte al adolescente en un inventor imaginativo y creador de utopías que ejercen sobre él un gran atractivo. Sin embargo, esto no le impide centrar su pensamiento en fenómenos que antes le habían pasado desapercibidos y que ahora siente la necesidad de descubrir para averiguar las causas y las leyes que los rigen, en un intento de explicación que abarca un campo mucho más general, (Inhelder, op. cit.).

1.3 El Constructivismo Traslado al Salón de Clases

Hidalgo (1992) hace la siguiente reflexión en torno a la escuela tradicional dice "hay acuerdo en general respecto a la caracterización de la escuela tradicional, verbalista, memorística; en la que se concibe el aprendizaje como una mera acumulación de información y la enseñanza como transmisión de conocimientos formales, acabados, incontestables; pero sobre todo, irrelevantes en las tareas sociales que se le imponen al individuo; las relaciones escolares son jerárquicas y autoritarias, con líneas de mando verticales y excluyentes; los contenidos son esquemas tan simples y la programación por objetivos persiste en su instrumentalismo, que poco o nulo espacio dejan a las ciencias y la cultura; ni se conoce, ni se valora al sujeto que aprende, se le asume como recipiente vacío de saber, anómico y asocial; la escuela se concibe como una institución privilegiada frente a la comunidad, sus órdenes institucionales se imponen, anulando las expectativas, aspiraciones e intenciones de los protagonistas de la vida escolar, a quienes se le ha espojado de la palabra -principalmente a los alumnos- de la capacidad de argumentar y construir discursos; a quienes los criterios de evaluación, promoción y calificación les ha aplastado su voluntad de saber; situación que ha rutinizado y burocratizado al docente; todo lo cual se resume en una educación aburrida, intrascendente, esquemática e inútil."

Con esta reflexión podemos inferir que la escuela requiere cambios de fondo, transformaciones que permitan tanto al maestro como al

(constreñimiento)



alumno sentirse parte de la escuela formadora.

Actualmente se acepta, aunque no por todos, que el aprendizaje real y efectivo es el que ocurre cuando el sujeto que aprende reconstruye el conocimiento, lo conceptualiza desde su mundo de significaciones, cuando pone en juego su capacidad de preguntar, su actitud de búsqueda, (Hidalgo, op. cit.).

Entonces será necesario crear en el docente la necesidad de un cambio en primera instancia de sus propios esquemas para que una vez comprendidos los propósitos de educar, se hace factible cambiar sus métodos.

La escuela es la encargada de transmitir la cultura y las formas de comportamiento aceptadas por la sociedad, sin embargo, esto se ha desvirtuado. Moreno (en Hidalgo, op. cit.) afirma que el profesor debe evitar que sus alumnos creen dependencias intelectuales. Debe hacer que comprendan que puede llegar a conocer por sí mismo, además de revisar libros y escuchar a los maestros, debe experimentar, observar, interrogar la realidad. Es necesario que el niño comprenda que debe enfrentarse al problema, debe sentir necesidad de conocer y esta tarea corresponde en gran parte al docente.

Menciona esta autora que "la pedagogía necesita incorporar a sus métodos los conocimientos que aporta la psicología de la inteligencia para racionalizar la enseñanza." No se ve lógico que sabiendo que el niño cuenta con formas de evolución y aprendizaje propios de la escuela insista en conducirlo por caminos diferentes.

Si la inteligencia es el resultado de las interacciones del niño con el medio ambiente, gracias a esas interacciones el niño va interpretando la realidad exterior, por lo que un niño de seis años

dará explicaciones diferentes a las de uno de diez años o un adulto. El niño va consiguiendo un progresivo equilibrio que coadyuva a una mejor adaptación al medio ya desde las estructuras más elementales. Por lo que ha de proponerse un nuevo enfoque de escuela que tome en consideración este proceso evolutivo (Grau, en Hidalgo, op. cit.). Ahora bien, cómo hacer, cómo crear el interés en el niño. El niño ya tiene intereses propios, tiene curiosidad, lo que requiere es dejarlo, permitir que desarrolle esas necesidades e intereses. Los niños son quienes deben elegir el tema de trabajo, lo que quieren saber. Para poder conocer algo es necesario también valerse de instrumentos, éstos son los contenidos de la enseñanza y son quienes ayudarán al niño a conseguir sus objetivos. Así dejarán de ser una finalidad y se convertirán en medios para alcanzar metas, esto cambiaría la concepción que tiene el niño de la escuela, dejaría de ser aburrida.

Los niños deben aprender también a respetar a sus compañeros y maestros, a participar en grupo, respetando ideas y turnos, llevándolo hacia la práctica de la democracia. Esto se va consiguiendo si todo el grupo tiene voz y voto. Los consejos de clase aparte de permitir la elección del tema a investigar por parte de los niños, cumplen la función de órgano regulador de la conducta. Ya que las normas de convivencia no son gratuitas, pues se han elegido en función de la necesidad del propio grupo, luego han sido aceptadas por lo que es preciso cumplirlas. Si no se cumplen es necesario averiguar por qué, conocer a los demás y sus motivos para actuar de tal o cual forma, (Moreno, op. cit.).

La Pedagogía Operatoria es el resultado de investigaciones hechas por

psicólogos, maestros y pedagogos, y se basa en los siguientes objetivos básicos:

--Hacer que todos los aprendizajes se basen en las necesidades y en los intereses del niño.

--Tomar en consideración cualquier aprendizaje, la génesis de la adquisición de conocimientos.

--Ha de ser el propio niño quien elabora la construcción de cada proceso de aprendizaje, en el que incluyen tanto los aciertos como los errores, ya que éstos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual.

--Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico de aprendizaje.

--Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar. (2). Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha en el nivel Preescolar, desde el ciclo 95-96, un programa por proyectos, que en términos generales pretende el aprovechamiento de el interés del niño, para que a partir de éste se trabaje el proyecto que vaya surgiendo. Sin embargo, suponiendo que los maestros lleven a cabo dicho programa, cuando el niño pasa a la primaria se encuentra con la educación tradicional donde el peso es acumular conocimientos desprendidos de los contenidos de el programa básico.

En este nivel se detectan problemas como falta de capacitación de las educadoras, el número de niños que conforman cada grupo es elevado, las instalaciones y los materiales son inadecuados o escasos. Por consecuencia se observa el deterioro de las relaciones entre padres y maestros, ya que los docentes se conducen hacia las indicaciones con respecto a la conducta "buena o mala" que presentan los niños

dejando de lado el compromiso de coadyuvar para un mejor desarrollo del niño, lo que estaría incluyendo orientaciones en torno a cómo estimular a los niños en casa.

Es en el contexto de la teoría constructivista, desde donde se han encontrado alternativas para mejorar la estimulación del niño, que se abordarán los próximos capítulos sobre todo enfatizando los dos primeros períodos ya que para el presente trabajo es prioritario lo que puede hacerse en relación al niño pequeño, en particular aquél que tiene ciertos requerimientos especiales de atención. Si conocemos el desarrollo del niño que cuenta con los potenciales biológicos al nacer, consideramos que los niños que por alguna causa ven obstaculizado su desarrollo podrían llegar a normalizar dicho desarrollo o conseguir avances hacia la normalización si se les estimula adecuadamente partiendo de los supuestos psicogenéticos.

(1) Inhelder, B. Chipmon, Piaget and his School, Traducción de Cristina del Cañizo 1984, en Hidalgo, 1988.

(2) Tomado de "Pedagogía Operatoria", Antología, Hidalgo, G.J.L., 1988. Compilador.

2. LA INTEGRACION DEL SUJETO CON REQUERIMIENTOS ESPECIALES DE ATENCION

García (1993) haciendo un análisis del nivel de competencia curricular en alumnos de todos los niveles educativos, menciona que existe un conjunto, nada despreciable, de alumnos con dificultades graves para aprender, y que esas dificultades se circunscriben en más de un área curricular y en ocasiones se dan de forma generalizada. De esa evaluación se identifican dos grandes grupos de alumnos diferentes:

Por un lado suelen ser alumnos que sin tener limitaciones personales (físicas) presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, y como resultado no han adquirido en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando "lagunas" que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, y todo ello genera una espiral de desmotivación y desinterés por la vida escolar.

Otro grupo son los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales que generalmente acuden a los servicios de Educación Especial y que presentan dificultades de acceso a la currícula básica debido a sus limitaciones físicas (por ejemplo, problemas neuromotores, hipoacúsicos, ciegos, etc.).

A estos sujetos se les indentifica como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), quienes pueden requerir de apoyo para acceder al aprendizaje, de forma transitoria o permanente, según la situación de cada cual, y a quienes todavía hace poco se les

etiquetaba como sujetos discapacitados o diferentes según el tipo de atención que requerían, asistencial o terapéutica.

Explica, García, que la aceptación de dichos alumnos en ámbitos sociales ha sido muy poca debido a que los gobiernos de los países apuntan esfuerzos hacia la educación de personas más competentes por la situación del mundo moderno, pero que la UNESCO en 1988 reconoce la necesidad de dar Educación para Todos incluyendo a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

2.1 La Integración del Sujeto con Necesidades Educativas Especiales como Objetivo Institucional

La integración del alumno con Necesidades Educativas Especiales, en adelante (N.E.E.), se ha buscado en nuestro país desde hace mucho tiempo, aunque sólo por un grupo reducido de personas, entre ellos destaca el doctor Roberto Solís Quiroga, quien en el año de 1935 promueve la necesidad de que exista la "Educación Especial" en México; sus esfuerzos se ven objetivados con la inclusión de un apartado referente a la protección de los deficientes mentales en la Ley Orgánica de Educación y con la creación del Instituto Médico-Pedagógico, encargado de la atención a deficientes mentales. Más adelante, en 1937, se crean las Clínicas de Ortolalia y Conducta, estos centros de atención se regían por un modelo asistencial y terapéutico.

Debido a la demanda de alumnos se ve la necesidad de formar docentes especialistas para dar respuesta educativa a los alumnos con (N.E.E.), así en 1943 abre sus puertas la escuela de formación docente impartiendo las carreras de: Especialista en Deficiencia

Mental, Especialista en Menores Infractores, y más adelante Especialista en Ciegos y Especialista en Lesionados del Aparato Locomotor, (D.E.E., 1992).

En la actualidad existe la Escuela Normal de Especialización, ya con un mayor número de carreras impartidas.

No obstante que ya existían especialistas, es hasta el año de 1970 que se decreta la necesidad de abrir una dependencia encargada de coordinar y dirigir las escuelas y centros de Educación Especial, entonces se creó la Dirección General de Educación Especial como un subsistema paralelo al de Educación Básica, pero con sus propios objetivos, entre los que destaca la integración del sujeto especial al ámbito escolar y social.

Dicho objetivo no fue abarcativo debido en parte a la práctica del modelo asistencial de atención, desde el que se considera al sujeto de la educación especial como un minusválido que requiere de apoyo permanente, de ahí su carácter segregacionista.

Las primeras generaciones de docentes especialistas manejaban este modelo, que más tarde da un giro hacia el modelo terapéutico, que considera al sujeto de la educación especial un atípico que requiere de un conjunto de correctivos o terapias para conducirlo hacia la normalidad, y el modo de operar es de carácter médico, ya que se requiere de un diagnóstico individual, y a partir de éste se sugiere un tratamiento en sesiones de acuerdo a la gravedad del daño o atipicidad, con este modelo el docente actúa como paramédico o terapeuta, con lo que más que una escuela se requiere de clínicas para atender al sujeto.

Desde 1980 dice la Dirección de Educación Especial se ha tratado de

consolidar el modelo educativo, desde el que se concibe al sujeto con algún problema para aprender como sujeto con N.E.E. , quien es una persona que necesita integrarse a la convivencia plena en su comunidad con el apoyo educativo necesario para que interactúe en los ambientes socioeducativos y sociolaborales, (D.E.E., op. cit.).

Cada modelo de atención conlleva un modelo de coordinación del trabajo de los profesionales que están involucrados con el alumno, menciona Larsen (1985) que la mayoría de los alumnos discapacitados y-o con N.E.E. que requieren servicios educativos especiales tales como terapia de lenguaje, terapia física, psicopedagogía, terapia ocupacional han recibido atención individualizada y alejada de los mismos objetivos, ya que cada profesional hace lo suyo, así pues, la experiencia indica que la participación de varios profesionales dando atención a un alumno no garantiza que

el alumno vaya a recibir servicios eficaces. Entonces es importante el modelo de coordinación de los esfuerzos de los especialistas involucrados en la tarea educativa para dar una respuesta adecuada al alumno. Este autor menciona que históricamente se han utilizado tres modelos para coordinar dichos esfuerzos y que a estos les subyace una concepción de sujeto; por ejemplo, el modelo multidisciplinario; en el que cada miembro del equipo realiza una evaluación del alumno y formula cada quien un plan de tratamiento con base en los resultados obtenidos, cada profesional efectúa directamente su intervención. El interdisciplinario; cada miembro del equipo evalúa en forma independiente al alumno, después se reúnen y cada profesional informa de los resultados al resto del equipo y toman decisiones para la intervención que hará cada uno. Menciona

también el modelo transdisciplinario, el cual propone como la opción más actual; donde todo el equipo trabaja para dar una respuesta educativa al alumno, pero donde sólo el maestro y el padre de familia serán las personas que lleven a cabo la intervención, aunque por supuesto con la asesoría y participación de todos los especialistas y se sugiere la intervención de éstos sólo en casos muy especiales. Cabe mencionar que la Dirección de Educación Especial emitió en 1980 un documento de política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial denominado "Bases para una Política de Educación Especial", desde entonces se trata de poner en marcha el modelo educativo para dar atención a sujetos con N.E.E. Esta política se apoyó en los siguientes principios:

- La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.
- Adopta la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial.

Su referencia jurídica indirecta estaba en los artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación. Y de la Declaración de los Derechos del Niño. Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas (1956). Declaración de los Derechos de los Impedidos (1971).

Toda la reglamentación se sintetiza en la igualdad de oportunidades para la educación para todas las personas.

Para 1980 se reconocían en México los siguientes grupos de atención a menores:

Deficiencia Mental._ Se atendían en escuelas especiales con una

currícula especial hasta el período 1994-1995.

Dificultades de Aprendizaje. Se atendían en grupos integrados a la escuela regular siendo alumnos todos aquéllos que por alguna razón no accedían a la lecto-escritura y al cálculo matemático durante su primer grado escolar. Y en centros psicopedagógicos donde se atendían alumnos individualmente, aquéllos que presentan dificultades para acceder a la currícula regular en algún grado de la primaria y se atendían generalmente en turnos alternos.

Trastornos de Audición y Lenguaje. Los problemas de lenguaje se atendían sacando al alumno del grupo para darle una clase especial. Los alumnos con problemas de audición se clasificaban y a los más severos se les atiende en una escuela especial.

Débiles Visuales. A estos alumnos se les dan herramientas de acceso para la escuela regular, una vez que acceden al entrenamiento se les integra a la escuela básica.

Impedimentos Motores. Estos alumnos presentan dificultades de acceso a la escuela regular debido a la falta de coordinación en sus movimientos, por lo que se les venía ofreciendo educación primaria en escuelas especiales pero con la currícula regular.

Problemas de Conducta. Se atendían principalmente en Clínica de Conducta alumnos etiquetados como menores infractores, quienes además presentan problemas de aprendizaje en su mayoría.

La integración se reconocía hasta 1995 en la Dirección de Educación Especial en diversos planos:

--En el aula regular, con ayuda de un Maestro Auxiliar, quien prestaba sus servicios en un aula de la primaria, pero atendiendo a un grupo de alumnos reportados por el maestro regular con problemas

de acceso a la lecto-escritura, generalmente de primer grado de primaria.

--Se entendía la integración de un alumno que requería apoyo transitoriamente y que asistía a la escuela regular y en el turno alterno recibía el apoyo de un especialista en un centro psicopedagógico.

--Se buscaba integrar laboralmente a sujetos que habían cursado la primaria especial.

--Se hacía labor por parte de todos los profesionales involucrados para que hubiese aceptación en el hogar.

Hegarty (1989) menciona que de los 200 millones de niños del mundo que presentan alguna discapacidad y-o N.E.E. muy pocos reciben atención y educación adecuadas y dice que esta evaluación está basada en una serie de informes que abarcan los cinco continentes. Con base en estos antecedentes la UNESCO en 1988 da a conocer el Programa Mundial de Acción sobre los Discapacitados, en el que se reconocen la educación integrada y la rehabilitación como dos puntos de vista complementarios para conseguir una educación y formación reales. Las discrepancias suscitadas en esas convenciones acerca de las discapacidades o necesidades especiales condujeron a que un gran número de países respalden la educación para "todos" tomando en cuenta a los alumnos que en algún momento de su vida o de manera permanente requieren atención educativa especial.

Se sabe que es difícil dar respuesta educativa a los ciudadanos jóvenes con discapacidades o N.E.E., ya que la estructura escolar de países desarrollados experimenta una presión tendiente a elevar los niveles de enseñanza, ampliar los programas de estudio, incorporar

tecnologías, en conjunto preparar jóvenes para un mundo en rápida evolución, por lo que la educación de los alumnos con discapacidades y-o N.E.E. no es una prioridad de los educadores. En los países pobres también existen esas presiones, pero con agravantes, ya que la falta de recursos, desde los bajos salarios para educadores, material didáctico insuficiente, pocas escuelas. Por lo tanto la atención de alumnos con N.E.E. se ve postergada hasta alcanzar objetivos prioritarios.

Sin embargo, sean cualesquiera las presiones que pesen sobre el sector educativo o sobre los gastos estatales, es esencial que cada país pueda hacerse cargo tanto de los sujetos discapacitados como de los alumnos con N.E.E., ya que una serie de experiencias han demostrado que todo alumno con necesidades educativas especiales puede beneficiarse de una educación. Pero además la razón fundamental para la educación de alumnos especiales es de orden moral, pues como ciudadanos tienen derecho a ser educados. Y como afirma Lewis, (1991), la educación no es privilegio de unos pocos. En México la atención para alumnos con N.E.E. también se ha visto frenada por falta de recursos o por el manejo inadecuado de éstos, el hecho es que muchos de los sujetos con N.E.E. carecen de atención. Y la sociedad no está informada y mucho menos formada para aceptar a sujetos con discapacidades y-o N.E.E. , es hasta el período 1988-1994 que se plantea por escrito en el Programa para la Modernización Educativa un plan de diez años; considerando un año de preescolar, seis años de educación primaria y tres de secundaria, a esto se le denomina educación básica. Este plan se formula por un lado para dar respuesta social y por el otro para crear a la futura clase

trabajadora partiendo de los requerimientos mínimos para ser parte de la clase productiva del país que demandan los industriales.

Para conseguir esto el gobierno contempla la labor docente y su actualización a través de incentivos como la inscripción a Carrera Magisterial, el estar dentro de ésta implica haber aprobado un examen de admisión y el compromiso de continuar sometiéndose a evaluaciones anuales, con lo que se fomenta la competencia entre los docentes, además de que el director de cada escuela tiene el derecho de revocar la calificación de cada docente que integra ese centro escolar, por lo que se ha preguntado a quienes están dentro de la Carrera Magisterial, los exámenes no tienen qué ver con las técnicas utilizadas en el aula o el compromiso docente por sacar adelante a un alumno, sino que están basados en los reglamentos que deben seguirse de acuerdo a la conveniencia del gobierno; con ello se pretende alcanzar lo que ya se mencionó y por otra parte callar al magisterio, ya que el hecho de estar dentro de ese Programa significa un poco más de salario, que en estos tiempos no es despreciable.

Ahora, se pone en marcha el plan 95-2000, también conocido como Programa de Integración Educativa, que ya se había planteado en el sexenio anterior, pero que cobra vigencia en el actual, pues pretende responder a lo planteado por la UNESCO en 1988 acerca de dar "Educación para Todos" incluyendo a los discapacitados y niños con requerimientos especiales de educación. Sin embargo, esto se queda únicamente en el discurso, ya que si fuese un hecho lo de la educación para *todos* se habrían plazas a ocupar sobre todo para maestros especialistas, se ha venido observando lo contrario, pues con el personal que existe en Educación Especial se pretende abarcar

los problemas de aprendizaje que surjan en las escuelas de Educación Básica. Es dudoso que esto pueda darse tan fácilmente, debido a que sólo en la Federación hay aproximadamente 3000 escuelas en las que laboran más de 50000 maestros, y en Educación Especial están vigentes más o menos 3500 plazas docentes, lo que significa que no pueden abarcarse tantas escuelas con tan poco personal especializado, (Sección IX, S.N.T.E.).

Al poner en marcha el Programa para la Modernización Educativa y después el de Integración Educativa, los profesores de la Educación Básica Regular fueron quienes asumieron primero los cambios, ya que los programas básicos sufrieron modificaciones, para el ciclo escolar 1994-1995 se informa de manera muy somera al docente de Educación Especial que habría cambios benéficos para la población atendida, ya que se implantaría el modelo de Integración Educativa, negando por la vía de los hechos los avances que los profesionales de la educación especial han conseguido; así que con el nuevo modelo sí se verían resultados porque los maestros regulares y la sociedad en su conjunto dejarían de marginar a los alumnos especiales. De esta forma se ha venido imponiendo la "reforma", se han cerrado centros de atención y se ha enviado a los docentes especialistas a las escuelas regulares con la finalidad de que sean ellos quienes expandan el modelo, pero sin aviso claro al personal docente de Educación Básica, esto ha permitido que los maestros regulares se sientan presionados por la presencia de los maestros especialistas y que entren en conflicto ambos, ya que como siempre no se ha dado información adecuada.

Para el ciclo escolar 1995-1996 se hace el cambio de los servicios

de Educación Especial, ya mencionados, en sólo dos modalidades: los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) y las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (U.S.A.E.R.).

Con las dos modalidades de organización mencionadas para la Educación Especial se pretenden cubrir los planteamientos del Programa para la Integración Educativa, en el que se menciona que la población que demanda atención especial tiene pleno derecho a obtener un servicio, que de acuerdo con sus variadas condiciones, le permitan acceder a los beneficios de la formación básica. (Plan de Desarrollo 95-2000). En los hechos los maestros especialistas asignados a las U.S.A.E.R. se enfrentan al problema de que a un solo docente se le asigna una escuela donde deberá atender los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos desde el primero hasta el sexto grados y generalmente no es sólo un alumno de cada grado quien presenta N.E.E. Aunque en la Ley General de Educación se habla de la necesidad de utilizar distintas estrategias para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población con requerimientos especiales, y, que para el logro del objetivo primordial que es la integración se incluyan a padres y maestros; los maestros regulares no han tenido información precisa y mucho menos capacitación para que puedan entender quienes son los sujetos con N.E.E., apenas se está dando capacitación a los maestros especialistas, para quienes incluso no queda claro cómo es que van a trabajar, y mucho menos se toma en cuenta a los padres de familia, no obstante el Programa de Integración Educativa sigue en marcha.

Afirma la Dirección de Educación Especial, (1992), que el proceso de integración escolar de personas con N.E.E. es gradual, que entraña

dificultades para responder con equidad a sus requerimientos específicos y que se diseñarán estrategias paulatinas para lograrlo, se afirma también que todos los menores tienen derecho a ser atendidos por una currícula básica para que no se vean marginados. A pesar de que se está de acuerdo en que todo cambio provoca conflicto hasta que se entiende el proceso del fenómeno que está en cambio, parece que los programas educativos carecen precisamente de programación, planeación, ya que si se sabe que los sujetos con N.E.E. son rechazados socialmente, cómo se intenta meterlos a la situación y después explicar lo que pasa con ellos.

No porque haya lineamientos que los abarquen en las leyes, la sociedad va a cambiar "milagrosamente" el concepto no se dá pues por decreto sino por una *necesidad social*.

Esta necesidad de dar a conocer ampliamente quienes son sujetos con Necesidades Educativas Especiales se ha tenido en algunos sectores de la sociedad como en el caso de los especialistas que trabajan en la *Educación Especial*, puesto que desde 1980 se ha venido planteando la necesidad de capacitación hacia los docentes en torno a la teoría psicogenética, pues convienen muchas personas en que es importante tener claridad en la concepción de lo que es el proceso de desarrollo del individuo, del cual dicha teoría da explicaciones amplias y lógicas. No obstante, la teoría se ha difundido poco por falta de recursos y de interés, ya que las autoridades evitan dar tiempo para la capacitación.

A pesar de las situaciones desfavorables varios especialistas se autocapacitan y ponen en marcha algunos recursos tratando de mejorar la atención hacia la población con la que interactúan.

2.2 El Equipo de Apoyo en la Integración del Alumno con Necesidades Especiales, La Participación del Psicólogo

Haciendo alusión nuevamente al trabajo realizado en los servicios de Educación Especial, donde el equipo de apoyo ha funcionado en las diferentes formas que analiza Larsen, (op. cit.), multidisciplinariamente, interdisciplinariamente y transdisciplinariamente, éste último sólo en algunos servicios.

La Dirección de Educación Especial menciona que los modelos de atención asistencial, terapéutico y educativo se han venido yuxtaponiendo y que ha sido difícil cambiar la concepción del sujeto de la *Educación Especial*, también sostiene que el mejor modelo es el educativo y que se estarán encaminando los esfuerzos hacia la consolidación de éste.

Así, la participación del equipo de apoyo generalmente conformado por un trabajador social, un psicólogo, un terapeuta de lenguaje, un director y en algunos servicios un terapeuta físico; venía siendo un tratamiento directo con el menor y aunque el objetivo principal de Educación Especial es precisamente integrar al sujeto al ámbito escolar y social, éste se dejaba de lado debido en parte al rechazo social y también al modelo de atención manejado; con los padres del menor se realizaba un trabajo individual y generalmente informativo, por lo que los resultados no se apreciaban, y más aún degeneraban en varias ocasiones en el rechazo de los mismos padres hacia sus hijos, ya que las expectativas se acortaban conforme sus hijos crecían.

De hecho la labor del equipo de apoyo se daba de manera individual

por parte de cada uno de los profesionales que participan en la atención del niño por lo que en ocasiones eran tratamientos contradictorios, y desgraciadamente esto continúa realizándose. En los centros de trabajo de Educación Especial, el trabajador social, por orden del director, recibe a los padres del alumno y les informa cómo se trabaja en ese centro de manera muy general, les da una cita para realizar la entrevista de trabajo social para conocer a través de ella la situación socioeconómica en la que se desarrolla el alumno. Una vez que se recaban esos datos, el niño pasaba con el maestro a observación para ver cual era su desempeño en el aula, participación con otros niños y actitud hacia el trabajo escolar, cuando el maestro sentía que había conocido al alumno en esos aspectos lo enviaba con el psicólogo del centro, quien le practicaba una serie de pruebas *psicológicas* con el objetivo de ubicarlo en un rango de inteligencia, después de esto devolvía resultados a los padres, quienes por lo general no entendían lo que estaban haciendo con su hijo, los resultados de cada especialista no se veían de manera conjunta para determinar el tratamiento a seguir; de tal suerte que los resultados en cuanto al compromiso de los padres hacia su hijo generalmente eran pobres.

Supuestamente tanto la Dirección de Educación Especial y la S.E.P. se percataron de que esta forma de trabajo no estaba rindiendo frutos y por esta razón propusieron cambios, sin embargo, se sabe que los cambios responden por un lado a que cada sexenio en México el jefe del poder ejecutivo debe presentar un plan en el que se incluye la Educación, y, por otro, que en términos de política exterior se trata de que el gobierno mexicano esté alineado a lo que marca la UNESCO

en 1988 acerca de la *Educación para Todos*.

Así que la necesidad de realizar cambios en la forma de atención de los alumnos especiales no surge sólo de las personas involucradas en ese proceso, sino desde las autoridades, quienes difícilmente conocen el manejo de los centros de trabajo tanto de Educación Básica como Especial, aquí cabría retomar lo que menciona Hidalgo (1992) acerca de los cambios en la educación, sostiene que éstos deberían apoyarse en investigaciones serias, pero que los realizadores de programas suelen hacerlos desde su escritorio sin tomar en cuenta a quienes día con día conviven en el aula, por lo que cuando los programas llegan a manos de los profesores, éstos los sienten alejados de su práctica cotidiana, incluso aunque sean adecuados.

El Programa General de la S.E.P. para la Educación Básica usualmente lo han realizado un grupo de especialistas en esa materia, generalmente se deja sólo la operativización de dichos programas a los docentes (aquí se incluye el equipo de apoyo, ya que se dedica a la docencia por encontrarse involucrado en un centro escolar donde el propósito es educar). La Educación Especial como institución también se rige por los lineamientos emanados de la S.E.P.

Ahora con la Integración Educativa se pretende que una forma de integración sea la **currícula básica**, y, en la medida que se establezca la competencia curricular de un alumno (qué elementos y contenidos contemplados en la currícula ha alcanzado el alumno), se harán adaptaciones curriculares, ya sea de carácter metodológico, de acceso o muy significativas según sea el caso. Para apoyar esto se ha hecho llegar la idea de que a través del Proyecto Escolar propio de cada escuela o servicio se asegura la autonomía del grupo de

docentes, sin embargo, todos los involucrados en el proceso *enseñansa-aprendizaje* tendrán que regirse por los lineamientos que marca la S.E.P., situación que se ve contradictoria, ya que tanto los docentes frente a grupo como los que integran el equipo de apoyo se dice pueden participar en modificaciones al programa para dar una respuesta adecuada de educación al alumno, pero deben acatar lo dispuesto por las autoridades, entonces cual es la autonomía, ¿se considerará que los docentes no sabrían qué hacer?.

Dicho en otras palabras, el equipo de apoyo que venía haciendo un trabajo semiterapéutico, ahora enfrenta la tarea de olvidarse de los diagnósticos y enfocarse al trabajo grupal, aunque sin orientación previa, situación que le genera un conflicto hasta que llegue a entender lo que se espera de él, por esto se considera que la participación de los profesionales que integran el equipo se encuentra en un estado de latencia. El psicólogo no es la excepción en esta transición; él se dedicaba además de hacer diagnóstico a orientar de manera individual a los padres de los niños que atendía y en ocasiones trabajaba con grupos de padres tratando de explicarles el manejo adecuado del niño en casa, pero las sesiones se hacían muy espaciadas y había poca interacción entre padres y psicólogo, los resultados no han sido 'buenos' por varias razones: El psicólogo no cuenta con el respaldo de maestros y demás integrantes del equipo de apoyo, debido en ocasiones a la falta de capacitación del mismo psicólogo y en otras a que los maestros sienten que si ellos son especialistas ya no necesitan de otros apoyos, además de que desafortunadamente los psicólogos se niegan a realizar trabajo grupal, lo que podría permitirles mayor intervención a nivel de

orientación a maestros y se derivaría una mayor participación con padres. Otra de las razones es que también él debe regirse por los lineamientos que le marcan y si tiene alguna propuesta, el director del centro primero lo consulta con sus superiores para ver su ejecución olvidándose en la mayoría de los casos del beneficio que podrían tener padres y alumnos.

A pesar de ese orden de cosas, el psicólogo puede hacer mucho por los sujetos especiales, ya que él debe conocer cómo se dá el desarrollo del individuo y también como perfil debe saber guiar grupos de padres, se requiere que siga insistiendo en la importancia de que todos los que integran un centro de trabajo deben manejar cómo evoluciona su niño para poder hacer su intervención y que no se vayan por caminos diferentes, en Educación Especial existen varios psicólogos que manejan la teoría psicogenética, y aprovechando que las autoridades dicen que cada centro debe hacer su propio plan de trabajo o proyecto escolar, debe manejar esto en favor de todo lo que pueda mejorar la situación del menor con requerimientos especiales de atención; como son el trabajo con maestros, el trabajo con padres, ya que si logra realizar un cambio de actitud en ellos, esto implica precisamente una mejor atención para el alumno con N.E.E.

Uno de los objetivos no sólo del psicólogo sino de todas las personas debería ser buscar mejores condiciones de vida incluyendo a todos los grupos sociales, y una de las formas para conseguirlo es a través de la educación, por lo que debe continuarse con la labor de abrir espacios realmente democráticos.

En conclusión se puede decir que la labor del psicólogo dentro de Educación Especial ha estado frenada por las razones que se han

expresado acerca de los lineamientos a seguir, pero es cierto que si está dentro del ámbito educativo debe pugnar porque se dé un trato justo a los alumnos especiales así como a sus padres, pues cambiando desde dentro es como puede convencerse a la sociedad en general de que todos tenemos derecho a ser tomados en cuenta, dejando a un lado la marginación de grupos.

3. LA ESTIMULACION TEMPRANA, ANTECEDENTES Y CONCEPTO

La idea de que el desarrollo se determina genéticamente estuvo imperando en las primeras décadas de este siglo, se consideraba que los resultados finales y el ritmo de desarrollo estaban controlados exclusivamente por la maduración, esta idea tuvo sus raíces en la teoría Darwiniana de la selección natural, la coordinación motora y las aptitudes mentales eran en su mayor parte heredados, y se desprendía de esta postura que el medio tenía que hacer muy poco o nada en el niño en desarrollo, (Blicker, 1991).

Lo que menciona este autor de la postura predeterminista del desarrollo del individuo lleva a la explicación de por qué las personas que presentan alguna discapacidad física o intelectual han sido marginadas por la sociedad, incluso escondidos por sus propios familiares.

Por otro lado, según los datos que aporta la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U.) para 1980 había más de 100 millones de niños menores de 5 años en el mundo, niños con serios problemas de desnutrición y deprivación sociocultural, por lo que muchos países dirigen desde entonces fondos para implementar programas de ayuda y estimulación a niños pequeños, (UNICEF, 1984).

La estimulación temprana es el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño experiencias que éste necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo sus potenciales. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuadas y en el contexto de situaciones de variada

complejidad que generan en el niño interés, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio y un aprendizaje efectivo, (Bricker, op. cit.).

Si se toman en consideración los avances de la neurología evolutiva que marcan la existencia de una plasticidad cerebral en los primeros seis años de vida de un individuo, entonces la estimulación temprana cobra una importancia capital sobre todo para sujetos con requerimientos especiales de atención, (Cabrera y Sánchez, 1980).

En la búsqueda de una teoría que explique cómo se da el conocimiento y desarrollo en el individuo, que permita tener una visión amplia y que no excluya a determinados sujetos, la Dirección de Educación Especial en México trata de adoptar la postura psicogenética desde hace ya más de una década, sin embargo, todavía hay quienes no conocen las bases teóricas de los programas realizados en esa dependencia. A pesar de ello, esta teoría dá un amplio panorama acerca del desarrollo y considera que la estimulación es necesaria en cualquier período por los que pasa el sujeto, si esto se sugiere con niños cuyo desarrollo cabe en los parámetros regulares, es de mayor importancia para aquéllos que por alguna causa se reconocen como sujetos con necesidades especiales de educación.

Y ya que los avances de la neurología sostienen que existe una plasticidad cerebral durante los primeros años del niño, la posibilidad de una adecuada estimulación se torna mayormente importante, (Ulbricht, 1987).

A pesar de la influencia del predeterminismo en la concepción del desarrollo del individuo a finales del siglo pasado y la mitad de éste, ha habido educadores como Johan Baptist, quien ya en 1843 hacía

recomendaciones a las madres de niños sordos de cómo estimular el habla en sus hijos, así como orientarles en que el medio más adecuado para que un niño creciera era su propio hogar y no la escuela especializada, ya que además era una sola y quedaba bastante lejos, por lo que los niños con tal deficiencia tenían que permanecer ahí toda la semana. Sin embargo, las ideas de Baptist no tuvieron éxito debido en parte a que se consideraba que las madres de estos niños eran poco capaces de llevar a cabo dicho trabajo, (Heese, 1993).

Por otro lado, Cabrera y Sánchez, (op. cit.) mencionan que en 1861 el doctor Little expresó la teoría de que había una relación entre el sufrimiento fetal durante el parto y la aparición de posteriores anomalías físicas e intelectuales, pero entonces su teoría tampoco tuvo éxito.

Bricker, (op. cit.), cita un párrafo de Galton (1961), que dice "existe un límite definido para la potencia muscular de cada hombre, que éste no puede sobrepasar con ninguna educación, ni ningún esfuerzo. Esto es, precisamente análogo a la experiencia que todo estudiante ha tenido del funcionamiento de sus aptitudes mentales." Bricker menciona que se creía que no había necesidad de proporcionar escolaridad a la persona disminuída física o intelectualmente, y que éstas pasaban a ser individuos de custodia.

Lomax (1980) hace referencia a una serie de estudios realizados en la década de los cincuenta, en laboratorios de psicología animal, y que pretenden comprobar la validez de las hipótesis derivadas de las teorías del desarrollo, especialmente de Freud y Hebb, con los resultados obtenidos surge la hipótesis de que la experiencia temprana influye en el desarrollo intelectual, y que la falta de

variedad en el ambiente estimular desencadenaba su retraso; esta hipótesis cobró importancia porque explicaba el retraso intelectual relativo detectado en niños pobres y de grupos minoritarios, y, además sugería métodos para rehabilitarlos. Los autores mencionados coinciden en que es en la segunda mitad de este siglo que comienzan las investigaciones en el campo de la estimulación durante los primeros años del individuo para verificar si el desarrollo se ve afectado.

Bricker, (op. cit.), afirma que los antecedentes de los programas de estimulación temprana se encuentran en las investigaciones y programas destinados a niños de corta edad que vivían en la pobreza extrema, cuyos objetivos eran mejorar la salud y las capacidades físicas del niño; contribuir al desarrollo emocional y social del niño estimulando la confianza en sí mismo, su espontaneidad, curiosidad y autodisciplina; mejorar los procesos y las habilidades mentales del niño; establecer expectativas de éxito en el niño para asegurarle la confianza en sus futuros aprendizajes. Estos programas se llevaron a cabo en países como Inglaterra, Alemania y Estados Unidos de Norteamérica y se fueron extendiendo hacia otros países, incluso los subdesarrollados. Aunque los programas en pro del niño marginado se vieron envueltos en la confusión y el malentendido, precisamente las investigaciones que se realizaron con niños que carecían de tutores y que radicaban en hogares creados por el Estado, fueron los que permitieron ampliar el criterio sobre la influencia del medio ambiente en el desarrollo del niño, ya que a los niños que se daban en adopción y se incorporaban a hogares organizados se les dió seguimiento y se observó, haciendo comparaciones, que los niños

adoptados tenían un mejor rendimiento intelectual que aquéllos que habían permanecido en hogares estatales (Bricker, op. cit.).

Aún no quedaba claro para la década de los setentas que mientras más temprano se empezara a estimular al niño mejores serían los resultados, sin embargo, la perspectiva para los ochentas se ampliaba sobre el aspecto de la estimulación temprana, ya que para entonces había algunos resultados aceptables de aquéllos niños a los que se les cambiaba de contexto antes de los dos años de edad, ya que tenían una recuperación casi milagrosa y superaban más pronto sus deficiencias, (Löwe, 1992).

Las teorías del desarrollo del individuo tienen auge a finales de la década de los setentas y se afirman en los años siguientes, es por este tiempo que se da a conocer más extensivamente la teoría del conocimiento de Piaget, desde la que se considera que el niño pasa por etapas del desarrollo y que son inclusivas e importantes todas y cada una de ellas. La psicogenética sostiene que la etapa *sensoriomotriz*, que va aproximadamente de los 0 a los 2 años, es la etapa de la inteligencia práctica o del movimiento motor, es necesario que en este período se estimule al niño para que vaya construyendo sus esquemas de movimiento intencional para actuar sobre el medio y, así, transformarlo; el avance que se dé en esta etapa tendrá influencia en la siguiente, que es la *preoperacional* y que abarca de los 2 a los 7 años aproximadamente, donde se afinaría el lenguaje convencional, requisito para que se dé el pensamiento propiamente dicho, así como la imitación diferida (en ausencia del modelo) y el pensamiento mágico (explicación de los fenómenos de acuerdo a la percepción del niño), que más tarde se afinarían también

en el período de las *operaciones concretas y formales*, y que son una consecución en espiral del crecimiento de un individuo, (Piaget, op. cit.).

Tanto las investigaciones de niños con deprivación sociocultural, los programas estatales dirigidos a niños pequeños con pobreza extrema y las teorías que sostienen que existe una continuidad en el desarrollo del individuo han contribuido en esta década para que la estimulación temprana tenga avances, aunque todavía no son los óptimos, se empieza a considerar la importancia de los primeros años de vida de toda persona, máxime cuando es reconocida como persona con requerimientos especiales.

En México la atención a niños pequeños ha estado dirigida por la Dirección de Educación Inicial, se le ha cambiado el nombre hasta llegar a su denominación actual, se crea en el año de 1976, desde entonces esta dependencia estaba facultada para coordinar y normar todas las guarderías, (actualmente Centros de Desarrollo Infantil, C.E.N.D.I), su objetivo en términos generales era brindar asistencia a los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 4 años de edad. El objetivo ha ido cambiando, el que se maneja desde 1990 dá énfasis a las interacciones del niño, se concibe a la educación desde etapas tempranas como un conjunto de interacciones complejas en permanente progreso o evolución. A partir de esta interpretación la niñez constituye una realidad compleja que no se reduce al solo aspecto del desarrollo psicológico del niño, sino que integra conocimientos sociales, culturales y educativos en sí misma, (S.E.P., op. cit.). Sin embargo, ese programa no se ha llevado a cabo en su totalidad, ya que el personal encargado de atender a los alumnos pequeños no

cuentan con la capacitación adecuada, esta información se obtuvo al visitar algunos Centros de Desarrollo Infantil, los que dependen directamente de la S.E.P. piden como requisito que las personas que se encargarán de un grupo de niños deben ser educadoras, pero si les falta personal, ponen frente al grupo a asistentes educativas, quienes según mencionaron no saben cómo se da el desarrollo en el niño. Por otro lado los centros dependientes del Departamento del Distrito Federal, que están ubicados dentro de los mercados públicos, contratan personal que cursa un año para prepararse como asistentes educativas, quienes también desconocen lo que se debe estimular en el menor de acuerdo a su edad, (ver anexo 1). Además en los Centros de Desarrollo Infantil no se aceptan niños con discapacidades o problemas en su desarrollo, a pesar de que se ha dado a conocer en algunos centros una circular desde el ciclo 1995-1996, todavía muchas personas desconocen los nuevos lineamientos, se infiere que falta capacitación e información. Como ya se mencionó, en nuestro país se ha dado cierta importancia a los alumnos con requerimientos especiales apenas en la década de los sesentas y se ha enfocado limitadamente hacia niños en edad escolar. Hasta 1984 con la elaboración de una Guía Curricular para Intervención Temprana se abren centros de estimulación para atender menores de 0 a 4 años de edad, menores considerados de alto riesgo.

Cabe mencionar que la institución encargada de dar atención a menores con problemas en el desarrollo también ha sido Educación Especial, quien para 1993 contaba con 44 centros en toda la República Mexicana encargados de dar estimulación temprana, y 12 de ellos se encuentran en el Distrito Federal, (D.E.E., op. cit.)

Se desprende de todo lo anterior que la estimulación temprana es todavía desconocida por mucha gente, sobre todo por personas que requieren del servicio y no tienen la información suficiente para solicitar asesoría a los especialistas destinados a esta labor.

Cabe agregar como sostiene Levy (1993) que el acento está puesto en la prevención de la desintegración social del niño y de su familia. Lo que se propicia al permitir que el menor asista a la guardería, a integrarse en el jardín de niños o preescolar tiene ventajas considerables y brinda al niño y a sus padres libertad de ser, así como un lugar legítimo en el tejido social y la familia amplia; a pesar de que el personal esté o no capacitado en cuanto al desarrollo del niño, pues se ve que desde ahí se les margina.

3.1 El Proceso de la Estimulación Temprana

La estimulación temprana hacia menores con requerimientos especiales incluye actividades diversas de varios profesionales que tienen que ver con el niño en desarrollo. Autores como Bricker, (1991); Cabrera y Sánchez, (1980); Heese, (1993); Levy, (1993), dan un panorama amplio sobre el proceso de la estimulación temprana que puede caracterizarse por dos etapas incluídas y conectadas que son la detección temprana y la educación temprana.

De acuerdo a lo que exponen estos investigadores la detección temprana incluye desde el reconocimiento de que algo anda mal en el desarrollo del niño por la persona encargada de cuidarlo, hasta el establecimiento de la relación con el o los especialistas encargados de hacer la valoración del menor. En este período los padres del menor requieren de un intenso asesoramiento por parte de profesionales como médicos, psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales para sensibilizarlos acerca de la necesidad e importancia de tomar medidas tempranas en el trato con su hijo, esta medida generalmente se descuida, de no existir compromiso de los padres hacia su hijo, la educación temprana no llegará a concretarse, o sus efectos no serán los esperados. Las personas encargadas de dar el asesoramiento deberán estar conscientes de la labor que tienen que hacer para convencer a los padres del menor con requerimientos especiales, tendrán que tomar en cuenta el nivel sociocultural de la familia, la dinámica que lleva, etc. si a la familia no se le pone en antecedentes de la gran tarea a realizar se puede llegar al umbral

de tolerancia de ella y entonces la siguiente etapa que es la educación temprana tendría consecuencias negativas sobre todo para el niño. (Heese, op. cit.).

La educación temprana es en sí el núcleo de la estimulación temprana, y la detección debe servir para tomar las medidas necesarias, dicha educación deberá instalarse lo más tempranamente posible, tendrá que ser planificada, según un sistema de estimulación y deberá tomar en cuenta el daño existente o amenazante. Además, menciona García (1993), deberá ser globalizadora, es decir, comprenderá el desarrollo de manera integral. Muchos programas de estimulación enfocan su atención a la esfera cognoscitiva debido a que los padres observan que sus hijos presentan problemas de aprendizaje, otra de las esferas a las que se ha prestado atención es la psicomotora, porque constituye la base sobre la que puede desarrollarse la maduración del área cognoscitiva, estas esferas del desarrollo son importantes, pero es necesario incluir la esfera afectivosocial, que es la esfera de la interacción con la sociedad y con la naturaleza, por lo que no deben tratarse aparte. La estimulación globalizada a través de lo que es familiar para el niño, de su contexto, permite descubrir los intereses y necesidades del niño, condiciona la maduración cognoscitiva y psicomotora de un individuo.

Cabe puntualizar que los planteamientos constructivistas acerca del desarrollo del sujeto incluyen el interaccionismo con el medio ambiente, ya que se afirma que es necesario integrar al niño desde su primer núcleo social, que es la familia, la cual tiene un papel primordial en el desarrollo del menor, (Hidalgo, op. cit.).

3.2 ¿Quiénes Requieren Estimulación Temprana?

Lomax (op. cit.) hace referencia al siguiente cuestionamiento ¿en qué medida los cimientos de un edificio determinan la estructura, dimensión y fortaleza de éste? ¿los determinan hasta tal punto que a partir de unos cimientos específicos es inevitable la construcción de un edificio específico? o ¿puede modificarse y reestructurarse el edificio una vez iniciado el proceso? y, lo traslada al aprendizaje, si el aprendizaje temprano cumple el papel de ser sólo la primer hilera de ladrillos, entonces no cabe duda que es importante, pero si esa hilera de ladrillos también determina toda la estructura que hay encima, entonces es enormemente importante. Aún no se sabe, científicamente, cual es la importancia de los aprendizajes tempranos según esta autora, desde la perspectiva constructivista son indispensables. Por lo tanto, el sentido más importante que adquiere la estimulación temprana es descubrir si los menores con y sin requerimientos especiales alcanzan mayores niveles de desarrollo o lo hacen más adecuadamente si se les estimula en forma sistemática y secuenciada.

El etiquetar y clasificar a los niños diferentes ha sido un problema a nivel mundial del que no escapa México, al respecto se han dado muchas opiniones a favor y en contra de la clasificación y se ha llegado a la conclusión de que si se utiliza la clasificación deberá enfocarse para servir como auxiliar para beneficiar el desarrollo del niño y no para obstaculizarlo, (D.E.E., op. cit.).

La clasificación de los sujetos con necesidades educativas especiales

debe tomar en cuenta tres períodos principales en el desarrollo del menor que son: *prenatal, perinatal y postnatal*. El período prenatal abarca desde la concepción hasta el nacimiento del infante y normalmente dura nueve meses, se tienen datos de referencia de la madre, ya que los padres cuando esperan un hijo no suelen recurrir a los especialistas en estimulación, siempre se espera un bebé saludable. El período perinatal va del nacimiento a las tres o cuatro semanas de vida extrauterina y aunque se da mayor importancia a lo biológico también toma en cuenta el aspecto emocional. El período postnatal incluye el desarrollo del niño después del período perinatal y suele dividirse en primera y segunda infancia, (Bricker, op. cit.). Esta autora cita algunos resultados de investigaciones dadas a conocer en 1978, que sostienen que las etapas tempranas del desarrollo son etapas de aprendizaje, estas hipótesis son muy importantes sobre todo con menores con algún problema, ya que de esta manera puede esperarse que existan avances hacia la normalización dando estimulación adecuada.

Es muy importante tener en cuenta los períodos *prenatal, perinatal y postnatal* para tener una historia tanto del aspecto genético, biológico y socioafectivo del niño, con base en ello podrá establecerse el programa educativo más acorde a cada infante.

Todos los niños requieren ser estimulados desde sus primeros días de vida, pero los reconocidos de alto riesgo necesariamente deben tener un programa de estimulación. A continuación se da un panorama de los tres grupos que se reconocen.

3.2.1 Niños con Riesgo Ambiental

El alto riesgo ambiental o sociocultural se identifica en las condiciones de pobreza y marginalidad, y se encuentra frecuentemente asociado con el alto riesgo biológico. Este grupo presenta la gran mayoría de los casos de retardo, (D.E.E., 1984). La clasificación siempre es riesgosa, reitera Bricker, los niños presentan variaciones en su desarrollo y no por esto un retraso permanente, por ejemplo, dice "hay niños que comienzan a caminar sin haber gateado antes y no por esto sufren alteraciones muy perjudiciales en su desarrollo, hay niños a los que sus madres les limitan las interacciones con el medio, no porque sean niños rechazados, sino porque las madres quieren tenerlos siempre limpios, y se obsesionan con todo lo que pueda dañarlos, esto sucede principalmente por falta de información, pero no se consideran menores con deprivación sociocultural.

Los niños con riesgo ambiental en México acrecentarían en mucho las estadísticas, ya que no se han extendido los programas preventivos debido al costo que acarrearían, pues tendrían que educarse primero a los padres, pero aún no existen escuelas para tal fin. Se detectan sólo aquellos casos que debido a la pobreza y al nivel sociocultural de los padres se sabe que no brindarán una estimulación adecuada a sus hijos, no obstante, que existen una multitud de casos en riesgo ambiental, y debido al poco presupuesto, se opta por atender a los niños con riesgo biológico y o con daño orgánico. Las instituciones encargadas de dar estimulación temprana son pocas, el material didáctico es insuficiente, las instalaciones no son

adecuadas y el personal no siempre está capacitado además de ser insuficiente.

Sería muy conveniente que los programas de estimulación temprana fueran preventivos y que se diera mayor apoyo desde los primeros años de vida, con esto probablemente se reducirían los problemas de aprendizaje presentados en la edad escolar.

3.2.2 Niños con Riesgo Biológico

Los niños incluidos en esta categoría provienen de una amplia gama de problemas surgidos durante las fases prenatal y perinatal, las causas son múltiples (genéticas, traumatismos, infecciones, prematuridad), se manifiestan de diferentes formas y afectan el sistema respiratorio, la talla, el peso o el vigor del infante. Aunque la alteración más común de niños con riesgo biológico es la prematuridad, cuando un niño nace antes de tiempo generalmente su peso es bajo, mientras más prematuro sea el nacimiento del infante menor es su peso y mayores las complicaciones que pueden presentarse, (Bricker, 1991). La atención a niños prematuros presenta dos grandes implicaciones: el costo que significa salvarles la vida y la incertidumbre de posteriores alteraciones en su desarrollo, ya que esto no siempre se puede prever. Los niños prematuros se atienden primeramente por los pediatras, ahora con la creación de la especialidad en perinatología, los atienden estos especialistas. Sin embargo, el costo para atender al niño prematuro es muy alto, en ocasiones frecuentes el salvarles la vida es el objetivo principal, posteriormente no se da seguimiento, por lo que pasan varios años sin atención hasta que llegan a la edad escolar y comienzan a tener dificultades en el aprendizaje. Muchos de los médicos que detectan anomalías en el desarrollo del niño no están informados sobre la educación especial que pueden recibir desde sus primeros años de vida. Por si fuera poco el vínculo madre-hijo se ve afectado debido a que se aleja al niño de la madre para poder ser atendido en un centro hospitalario,

(D.E.D., 1984).

3.2.3 Niños con Daño Orgánico

La clasificación de menores con riesgo establecido o daño orgánico comprende los casos con problemas de tipo biológico claramente identificables, que conllevan la presencia de grados variables de retardo en el desarrollo. Entra en esta clasificación una serie de alteraciones biológicas, congénitas o adquiridas que afectan la estructura y desarrollo del sistema nervioso central, (D.E.E., op. cit.).

Bricker (op. cit.) afirma que existen 500 anomalías diferentes asociadas con el retraso mental, más o menos 4000 causas diferentes de padecimientos que derivan en disminución severa y alrededor de 220 tipos identificables de malformaciones. Esta cantidad de alteraciones se deben a factores biológicos o psicosociales o a ambos, la clasificación de los tipos de disminución es diferente de la de riesgo, ya que el niño muestra una desviación conductual o estructural significativa que requiere necesariamente intervención médica y o educativa, muchos casos requieren de ambas, pueden identificarse como:

a) *Factores genéticos y cromosómicos.* - los factores genéticos se deben a que un gen o más de uno de los padres o de ambos son anormales, lo que afecta a la descendencia. Los trastornos cromosómicos ocurren cuando la organización de los cromosomas se altera o cuando parte de un cromosoma se separa de su ubicación normal y vuelve a unirse a otro par de cromosomas.

El trastorno cromosomático más común es el Síndrome de Down, que la

mayoría de las veces es el resultado de la estructura anormal del cromosoma 21, y tiene que ver con la edad de la madre (madres muy jóvenes o de edad avanzada). Las características de estos menores generalmente son un tono muscular débil, ojos caídos, pliegues en los rabillos de los ojos, orejas bajas, cuello corto, cavidad oral reducida, manos y pies pequeños, estatura baja y el 40 por ciento de ellos presentan alteraciones cardíacas, son frecuentes las anomalías auditivas y la disminución intelectual de leve a severa.

El Síndrome de Turner, resultante de que una niña nazca con sólo un cromosoma X.

El Síndrome de Klinefelter, resultante de que un niño nazca con dos cromosomas XX.

El Síndrome cri-du-chat, debido a un quinto par cromosómico incompleto.

Existen trastornos genéticos que producen serios problemas metabólicos, el más conocido es la fenilcetonuria, los infantes que la padecen tienen una deficiencia enzimática que permite la creación de fenilalanina a niveles tóxicos que afectan al cerebro. Si este trastorno no se atiende a través de una dieta estricta puede causar retraso intelectual severo y atrofia la capacidad de movimiento.

b) Daños neurológicos y físicos. - por lo general las anomalías del sistema nervioso central comienzan en el período prenatal y se identifican al nacer o poco tiempo después. En ocasiones los menores que presentan parálisis cerebral se debe a la alteración del sistema nervioso central, del control motor y puede ir de leve a severa, en la mayoría de los casos se ve comprometida la inteligencia. Existe también la espina bífida, trastorno que se da desde la fase fetal,

las características son trastornos visuales y perceptivomotores que van de leves a severos, problemas de tono, fuerza y movimiento muscular y desorganización de los procesos de lenguaje y pensamiento. La hidrocefalea, un defecto estructural obstruye el paso de fluido cerebroespinal y produce una acumulación que producirá distensión craneal progresiva y el daño colateral. Las características incluyen aumento del tamaño de la cabeza, cuero cabelludo fino, retracción de la piel del rostro en los casos más severos, espasticidad generalizada. La epilepsia se debe a alteraciones de las descargas eléctricas cerebrales, las cuales producen una pérdida de control sobre determinados grupos musculares y en convulsiones observables, puede ir de leve a severa.

c) Trastornos sensoriales. - los trastornos auditivos pueden ir de leves a severos, el 50 % de los trastornos auditivos resultan de anomalías cromosómicas.

Se considera sordos a los menores cuya incapacidad auditiva impide el procesamiento del lenguaje oral, (Löwe, 1992). Las disminuciones visuales pueden ser de ceguera total o visión parcial, los que utilizan el sistema Braille se consideran ciegos y los que requieren de lentes especiales se clasifican como de visión parcial.

Todas las clasificaciones enunciadas se toman como un punto de análisis para el sujeto que entra en cualquiera de esas, pero se parte de su estado conductual, así, tomando en cuenta a ambos se podrá establecer el pronóstico para el desarrollo de cada individuo. La información sobre la clasificación se tomó sobre todo de (Bricker, op. cit.).

4. SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO CON PADRES

En los capítulos anteriores se ha abordado el desarrollo del sujeto desde la perspectiva constructivista, enfatizando los períodos *sensoriomotriz y preoperatorio*, los cuales se dan en los primeros años de vida. Se ha dado un panorama general sobre lo que significa la Integración Educativa de sujetos con requerimientos especiales de atención. También se trató lo que se entiende por Estimulación Temprana, la importancia de detectar problemas en el desarrollo del niño para poder programar una educación temprana lo más pronto posible.

Cabe dejar claro que la atención hacia sujetos especiales debe darse siempre que la necesiten, ya que ésta constituye parte de sus derechos humanos. No obstante, las sugerencias que más adelante se mencionan están enmarcadas en el rango de la Estimulación Temprana, es decir, a los primeros años de vida de un sujeto con requerimientos especiales de atención.

Es importante la escolarización de cualquier persona para alcanzar su integración social, pero es tanto o más importante la integración del sujeto a su propia familia; como menciona Löwe, (op. cit.).

Andolfi (1989) dice que las relaciones interfamiliares se observan en relación dialéctica con el conjunto de las relaciones sociales: las condicionan y están a su vez condicionadas por las normas y los valores de la sociedad circundante, a través de un equilibrio dinámico. Entonces son importantes las relaciones que se den dentro de la familia, ya que ahí es donde se adquieren las estrategias para

seguir integrándose a otros grupos sociales, significa en sí la primer escuela del ser humano, donde los primeros educadores de ese ámbito de desarrollo son los padres, aunque eso no quiere decir que sean exclusivos, ya que se pueden encontrar otras personas e instituciones que comparten esta responsabilidad.

La familia es entonces la sociedad básica donde cada persona se desarrolla y crece, pero en muchos casos, según la experiencia laboral de quien esto escribe, carece de elementos y medios para lograr la optimización del desarrollo de sus miembros por lo que requiere de ayudas para llevar a cabo su tarea.

La familia mexicana menciona Hidalgo (1996) generalmente se forma con base en el sentido común y la tradición, que aunque no son nada despreciables, en ocasiones resultan insuficientes, ya que la sociedad ha crecido demasiado y las opiniones, debido a esto, no son tan comunes.

Según nuestra experiencia, cuando una familia enfrenta el reto de tener entre sus miembros a un sujeto con requerimientos especiales, el conflicto de como conducirse con él y cómo apoyarlo es muy difícil, debido en gran parte a que carecen de información y capacitación para aplicar las tareas de estimulación que se les sugieren.

Los padres de familia requieren de ser informados y capacitados para poder hacer frente a ese reto que se les presenta, generalmente lo que se ha hecho en instituciones de Educación Especial ha sido darles pláticas planeadas por el personal docente de cada centro, sin embargo, esto no ha mejorado la situación ni de los padres ni de los niños con necesidades especiales; esto puede ser porque las pláticas

se planean sin la intervención de los padres, a quienes van dirigidas, sino que obedecen a las necesidades institucionales o de cada especialista.

El propósito del presente trabajo es hacer sugerencias para el trabajo con padres de menores con requerimientos especiales de atención, con el objetivo de que el menor que presenta ese problema se integre, pero primeramente al grupo social donde nace, que generalmente es la familia, de ahí la importancia de tomar en cuenta a los padres para que sean ellos quienes lleven a cabo la labor de integrarlos a su dinámica familiar de una manera justa.

Hidalgo, (op. cit.) menciona la propuesta pedagógica de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, que es una Asociación Civil, quien desde hace más de diez años ha venido tratando de difundirla y se denomina Aprendizaje Operatorio, dice así mismo que aún no puede afirmarse que ya se cuenta con una Didáctica Operatoria, pero que se han hecho sugerencias prácticas que se han llevado al aula y se han obtenido resultados que indican que van por buen camino. Los resultados poniendo en práctica una docencia diferente a la tradicional ha permitido que se manifiesten los límites, carencias y vicios de la 'transmisión de conocimientos'; por lo que su propuesta adquiere relevancia, la cual en términos generales apunta hacia el compromiso docente para asumir la tarea de construir sus propias estrategias didácticas tomando en cuenta al grupo con el que interactúa para encontrar la forma de construir colectivamente sus conocimientos, el maestro, desde este punto de vista, ya no es el sabelotodo, sino uno más del grupo, probablemente en un principio puede aprovechar su experiencia para guiar los pasos a seguir para

adquirir un conocimiento, y después ir dejando que el grupo camine solo. Trasladando esto a la labor que realizan los docentes (incluido el equipo de apoyo y por supuesto el psicólogo) en Educación Especial es que se ve la posibilidad de realizar un trabajo con padres que realmente les sea significativo.

La persona más propicia para echar a andar un trabajo con padres es el psicólogo, porque es quien debe manejar lo referente al desarrollo del individuo y es quien ha trabajado con grupos de padres, aunque no tiene exclusividad e incluso puede invitar a los demás docentes para observar cómo se conduce el trabajo, casi se estaría desmitificando la idea de que sólo unos cuantos pueden dirigir grupos de reflexión y erradicando también la concepción de que los padres de familia no saben cómo tratar a sus hijos y entonces hay la necesidad de 'enseñarles'. Lo que sí se tiene que hacer es juntar a los padres de familia y explicarles la importancia de estimular adecuadamente a sus hijos para que sean ellos los que determinen qué quieren saber en torno a la relación con sus hijos, que determinen también el tipo de compromiso que están dispuestos a adquirir. Este es un trabajo que requiere compromiso, y, es importante que el psicólogo o la persona que va a encargarse de guiar el trabajo con padres lo tenga muy presente, ya que se requiere también sensibilidad para escuchar todas las frustraciones por las que han pasado los padres de niños con requerimientos especiales, al principio será lógico que los padres entren en conflicto ante una forma de trabajo nueva para lo que tendrán que modificar sus esquemas, pero es cierto que vendrá la equilibración; entonces el psicólogo deberá echar mano de muchas estrategias para conducirlos al conflicto, pero también a

la posible solución a través de su propia reflexión.]

Las sugerencias para el trabajo con padres se han venido construyendo a lo largo de la elaboración del presente trabajo. Quien esto escribe forma parte del grupo de docentes del Centro de Atención Múltiple No. 91, de Educación Especial, donde se vió la necesidad de realizar un trabajo diferente con los padres de los niños que ahí se atienden, ya que hasta ese momento no se habían tenido resultados positivos del trabajo en la forma que se venía realizando; por esta razón se acudió a Centros de Desarrollo Infantil del área de Culhuacán, Delegación de Coyoacán en el Distrito Federal; tres Centros dependientes del Departamento del D. F., uno ubicado en la colonia Prado Churubusco, otro en la Avante y otro en la colonia de la Estrella; un Centro dependiente de la Universidad Autónoma Metropolitana, y el otro dependiente de la S.E.P., el de la U.A.M. ubicado en la unidad habitacional Carmen Serdan y el de la S.E.P. en la colonia Avante, el objetivo de las visitas fue por un lado indagar sobre la existencia de menores con requerimientos especiales en esos Centros, ya que según el Plan Educativo 95-2000 así lo marca de acuerdo a la Integración Educativa, y por otro lado conocer el trabajo que han realizado con padres, se realizó un breve cuestionario (ver anexo 1) para tratar de obtener información.

De acuerdo a lo que nos mencionaron su labor docente se rige por la Currícula Inicial, en la que ya se mencionó se proponen tres teorías para globalizar el trabajo con los niños (psicogenética, conductista y algunos conceptos Freudianos); sin embargo, se observó que el trabajo en los centros dependientes del Departamento del D. F. más bien se conduce como un lugar donde se les cuida a los niños, las

responsables de los grupos son muy directivas e impiden las interacciones de los menores con lo que les rodea, no cuentan con profesionales de apoyo más que el médico quien no tiene injerencia en las cuestiones educativas. Los otros Centros cuentan con psicólogo y trabajador social además del director del Centro y realizan pláticas dirigidas a padres de familia con relación a la disciplina que deben tener y los hábitos que se van formando.

Como no se obtuvo respuesta en cuanto a nuestro propósito, nos dimos a la tarea de hacer una revisión bibliográfica, cabe mencionar que el personal docente en el Centro de Atención Múltiple (C.A.M.) No. 91 ha tenido acceso a la teoría constructivista del conocimiento, por lo que se eligió esta postura para unificar criterios, se hicieron varios planteamientos hasta que se llegó a lo que se denominó 'taller de padres'.

Para formar un 'taller de padres' se requiere de un marco de referencia que implica un conjunto de elementos conceptuales y empíricos con los que se define una situación o contexto social y la relación que éste tiene con el contexto educativo. La epistemología genética de Jean Piaget y todas las aportaciones de sus seguidores, lo que conforma la teoría constructivista, (capítulo 1 de este trabajo), da cuenta de los elementos conceptuales y empíricos en torno al desarrollo del ser humano; así como lo que se ha logrado y propone en términos de integración educativa de alumnos especiales (capítulo 2 de este trabajo) y los avances de la detección y estimulación tempranas de niños con requerimientos especiales (capítulo 3 de este trabajo) que conforman la relación con el contexto educativo. Y el empeño de docentes comprometidos en la

tarea de dar una respuesta educativa que realmente sea significativa para los principales protagonistas de las necesidades especiales. Se considera que con este marco de referencia puede echarse a andar la planeación y concreción de un 'taller de padres'. Entendiendo el conocimiento como un proceso dialéctico de interacción con la realidad. Donde la finalidad es que los padres especiales aprendan cómo estimular a su hijo especial. Y que enfrenten el reto que les plantea la vida al tener entre sus miembros a un niño o niña con necesidades especiales de atención. Por lo que los contenidos son por un lado todos los temas que quieran abordar con respecto a las causas, formas de interacción, alimentación, etc. para con sus hijos especiales, pero también que acepten que ese hijo especial existe y requiere cubrir sus necesidades biológicas y afectivas, ya que es un ser que siente como cualquier otro.

La metodología que se propone para llevar a cabo este tipo de trabajo con padres especiales es en términos dialécticos y holísticos, donde la conducta se ve integrada por un aspecto energético (afectivo) y otro estructural (cognoscitivo) que están íntimamente articulados.

Se parte también de que es en la más tierna infancia donde se adquiere la confianza básica de todo ser humano, y ésta se construye desde la percepción placentera, en la sensación gratificante de que las necesidades biológicas y afectivas son atendidas y satisfechas. Esta percepción de que somos atendidos es la experiencia que va forjando la confianza básica, la idea de que se puede confiar en el mundo, que puede esperarse una respuesta de la vida. Pero suele suceder que las necesidades básicas no sean satisfechas adecuada y

oportunamente por los padres o personas sustitutas, lo que impide que se genere esa red protectora que el niño o niña requieren.

Como menciona Andolfi (1989) la mayoría de los seres humanos nos hemos visto lesionados en

nuestra más tierna infancia -en mayor o menor grado- en la adquisición de nuestra confianza

básica, pues debido a contingencias diversas nos vimos envueltos en episodios de abandono,

separaciones, etc. que provocan desconfianza y por ende una serie de consecuencias no benéficas

para el ser humano.

Ello sucede aún cuando los hijos gozan de completa salud, debido a que la mayoría de los padres carecen de orientación acerca de cómo educarlos tanto en aspectos cognoscitivos como afectivos. Esta situación se complejiza cuando uno de los miembros de la familia tiene alguna discapacidad. Por lo general los padres esperan que sus hijos sobresalgan y son partícipes de sus logros, se van sintiendo orgullosos y satisfechos, sin embargo, cuando las expectativas no se cumplen, comienza un rencor, una insatisfacción que no se canaliza adecuadamente y que conduce a rechazar a quien menos tiene que ver con esos sentimientos de culpa o rencor ante la vida y que es el niño o niña con necesidades especiales.

Desde la postura constructivista se considera que también los adultos son aprendices, por lo que pueden fortalecer su persona para poder enfrentar los cambios, no obstante, la fortaleza emocional no es gratuita, se construye a través de comportamientos específicos, así como se ejercita el cuerpo para enfrentar un reto físico, también se

deben ejercitar las habilidades psicológicas y de carácter

para enfrentar un reto emocional, (Nieto, 1994).

Esta autora sostiene que si se ejercitan las habilidades psicológicas y emocionales se pueden enfrentar los problemas de la vida cotidiana y ayudarse a encontrar soluciones.

Por lo antes expuesto se considera que una forma de dar respuesta al conflicto que enfrentan los padres de menores especiales es abrir espacios de reflexión y práctica en los que conjuntamente padres y docentes encuentren posibles soluciones tanto al conflicto emocional como a la falta de recursos para dar apoyo a los niños y niñas en dicha situación.

Para formar el 'taller de padres' se realizó una junta general donde se expusieron las inquietudes del personal del C.A.M. No. 91 con respecto al compromiso y participación para con sus hijos, surgieron muchas preguntas, algunas se pudieron contestar en ese espacio, sin embargo, quedaban dudas y preguntas que no tenían respuesta por lo menos en ese momento, por lo que surgieron propuestas en torno a que se realizaran pláticas de interés colectivo, surgieron temas como:

la familia y sus formas de interacción, la educación y el desarrollo del niño, la alimentación y prevención de enfermedades, se tomaron por escrito las sugerencias y se les dijo que se iban a planear los tiempos para que fuesen accesibles para ellos y para el personal. Durante las sesiones de trabajo los participantes, a través de las dinámicas, fueron expresando sentimientos tales como : frustración ante un diagnóstico médico, el cual les sugería que su hijo sería

como un 'vegetal', impotencia, ya que cuando buscaban ayuda se encontraban ante la desinformación y la falta de instituciones de apoyo, incapacidad para enfrentar la tarea de educar a su hijo especial, dijeron "~~siempre tendemos a~~ sobreprotegerlos", una depresión constante por la situación de su hijo o hija y en consecuencia un aislamiento social porque nadie los comprendía, o comer en exceso, tomar bebidas embriagantes, etc. algunos lloraban, otros guardaban largos silencios, otros decían que la situación del hijo especial los había llevado a la separación de la pareja o por el contrario los había unido más; compartieron sus experiencias y esto redundó en una solidaridad entre los participantes del taller. Pudo constatarse que los padres especiales tienen valores diferentes, valores que juegan un papel importante a la hora de enfrentar el problema, ya que no es lo mismo tratar a la persona con discapacidades como un ser enfermo que estarla a considerarla como un miembro de la familia, una persona digna de cuidado, respeto y ayuda.

Durante el taller siempre se mostró respeto a las emociones y opiniones de todos los integrantes, no se dieron soluciones, se les fue conduciendo para que las construyeran, dando información, permitiendo que elaboraran la percepción del conflicto real, que lo asimilaran lo mejor posible, que lo compartieran y que buscaran respuestas donde pudieran encontrarlas.

Hasta la fecha en que se llevó el taller, (junio de 1996) los integrantes habían adquirido habilidades

para preguntar tanto al personal del Centro de Atención Múltiple como al exterior con médicos y otros especialistas, también,

mostraron interés por documentarse en torno a las asociaciones de padres con necesidades especiales; el cambio también se nota en actitudes como mostrar a su hijo y no tener vergüenza porque los demás lo vean; la estimulación que han estado brindando a sus hijos ha mejorado en calidad y preguntan a los maestros especialistas cual es el objetivo de cada tarea a realizar.

El taller aún no concluye, no obstante, la respuesta ha sido más positiva que negativa, ha rebasado las expectativas del personal involucrado, si antes de iniciarlo se pensaba que era pertinente, con mayor razón una vez que se está llevando a la concreción. Incluso se puede continuar con este tipo de trabajo, pues éste se maneja como algo propuesto por cada centro escolar según las necesidades de la población que se atiende.

Esta experiencia reafirma, así mismo, la necesidad de desprofesionalizar la psicología o cualquier rama científica que tenga que ver con el mejoramiento de la calidad de vida del ser humano.

Se ha mencionado que para acceder al conocimiento hay que hacerlo de manera gradual y respetando las etapas y el proceso de desarrollo y aprendizaje de cada ser humano, esto vale para todo individuo; por lo que una de las sugerencias para el trabajo con padres es tomar en cuenta los intereses que ya tienen con respecto a las condiciones en las que se encuentran sus hijos con requerimientos especiales, ya que para que comprendan la situación es necesario que asimilen, seleccionen, procesen, interpreten y relacionen la información acerca del conflicto por el que están pasando, esto los obliga a revisar sus esquemas y estructuras previas en relación a esa situación; por

ejemplo, las creencias de sentirse culpables de tener un hijo en tales condiciones, o pensar que es una cruz que tienen que cargar por el resto de sus días por haber cometido errores anteriores, ideas como las mencionadas pueden cambiar una vez que se da el proceso hacia el conocimiento de la situación, un conocimiento objetivo, es decir, exento de falacias o malas interpretaciones, se adquiere entonces un grado más elevado de estructuración, complejidad y claridad, (Bassedas, et. al., op. cit.).

Otra de las sugerencias es que se debe respetar el proceso de avance de todo el grupo con el que se trabaja, habrá quienes accedan más pronto que otros a clarificar su situación y es necesario sensibilizar a quienes ya poseen la información y accedieron a un nivel mayor para esperar a los que les cuesta más trabajo, incluso para que cooperen con ellos. Como menciona Moreno (op. cit.), las normas de convivencia no son gratuitas, se eligen en función de la necesidad del propio grupo, por lo que hay que cumplirlas, si esto no sucede, se debe averiguar la razón.

Es necesario planear el trabajo con padres para abordar los imprevistos como escasez de participación, falta de claridad, etc. y estar dispuestos a modificar lo planeado de acuerdo con los intereses del grupo.

Es importante que los avances no se queden exclusivamente en la reflexión para lo cual son necesarias las tareas siempre y cuando sean sencillas y accesibles a los participantes, es importante poner en práctica lo aprendido, esto implica un mejor nivel de interacción con sus hijos, que es a lo que se quiere llegar.

La participación del psicólogo es esencial en la conducción o guía

del taller, aunque debe pretenderse ir formando a otros docentes para que realicen un trabajo semejante, pero en tanto se da la capacitación, uno de los requisitos para llevar a cabo un 'taller de padres' es que el psicólogo maneje los planteamientos constructivistas. Ya que como menciona Coll, (en Hidalgo, op. cit.), "no basta con provocar desequilibrios; ni siquiera con asegurar una toma de conciencia de los mismos..." "...por el contrario, hay que proporcionar los elementos necesarios para hacer posible la superación del desequilibrio provocado."

Dicho de otra manera, si se va a conducir a los aprendices, en este caso los padres, hacia uno o más conflictos, es necesario saber cuales son los elementos tanto teóricos como prácticos para que superen dicho conflicto.

Haciendo una recapitulación, partiendo de la teoría constructivista del conocimiento, se sabe que lo que se explica a una persona, las cosas que observa, el resultado de sus experimentaciones, es interpretado por ésta a partir de sus propias estructuras intelectuales.

Moreno, (op. cit.), explica: "los estudios realizados sobre la génesis o pasos que recorre la inteligencia en su desarrollo nos informan también sobre su funcionamiento y los procesos más adecuados para facilitarlos. Así, sabemos que el pensamiento procede por aproximaciones sucesivas, se centra primero en un dato, luego en más de uno de manera alternativa pero no simultánea, cuando considera uno olvida los demás y estas centraciones sucesivas dan lugar a contradicciones que no son superadas hasta que se consiguen englobar en un *sistema explicativo más amplio*, que las anula."

Basándose en estos supuestos se considera que los padres de niños con necesidades especiales se encuentran en un conflicto que no han podido enfrentar debido a que les faltan elementos como:

- a) información acerca de la causa o causas por las que su hijo se encuentra en tal situación;*
- b) formación teórico-práctica para llevar a cabo la estimulación adecuada y contribuir a que su hijo tenga un desarrollo adecuado a pesar de sus limitaciones reales;*
- c) socializar sus experiencias, ya que no basta con que alguien se pare enfrente y les diga cómo se hacen las cosas;*
- d) tiempo y espacios para compartir experiencias y considerar aspectos de una misma realidad, respetando su proceso de aprendizaje;*
- e) reconocer errores y tomarlos en cuenta para el futuro, ya que el aprendizaje también incluye los errores.*

Se considera entonces que tomando en cuenta de lo que adolecen los padres de niños con necesidades especiales, y reconociendo que son esenciales para una adecuada integración de sus hijos al propio hogar; y por otra parte, basándose en opiniones y resultados acerca de la importancia de la estimulación temprana, (Heese, Cabrera y Sánchez, Lomax, Lewis, Lévy, Löwe, op. cit.), es posible avanzar hacia una adecuada integración abriendo espacios como el 'taller de padres' donde se permita que sean ellos quienes determinen cuál es su interés prioritario para que lo desarrollen una vez que se articula con los intereses de otros padres y se dan cuenta que no son los únicos en esa situación.

Será necesario que se pongan de acuerdo, que respeten y acepten decisiones colectivas después de haber tenido ocasión de defender sus

puntos de vista, las decisiones no se toman al azar, sino que se deben aportar argumentos, no se deben abordar temas incomprensibles, es necesario tener presente el nivel en que se encuentra el grupo de padres, no se puede pedir que realicen algo sin saber por qué, es importante que se familiaricen con la búsqueda de documentación, visitas a lugares donde puedan encontrar respuestas, que se acostumbren a pensar y discutir sobre cualquier tema, incluso sobre las relaciones interpersonales que generalmente están faltas de comunicación y por esto se dan malos entendidos, por lo tanto se debe aclarar toda situación que provoque problema para así superarla. Finalmente como menciona Hidalgo (1992) es necesario pensar y razonar para conocer las causas, porque conocerse a sí mismo, conocer las propias reacciones, conocer a los demás, saber cuáles son sus problemas, conocer cómo responden los demás a nuestra manera de actuar es tanto o más importante que descubrir el por qué les tocó a esos padres enfrentar dicho problema. Aunque el taller no está pensado para salvar todas las eventualidades que se presenten al convivir con un sujeto especial, es posible conseguir que los niños con necesidades especiales obtengan una estimulación adecuada. Y probablemente que los padres vayan pensando y formando asociaciones en pro de la defensa de los derechos de sujetos especiales.

CONCLUSIONES

La integración a la sociedad de sujetos con requerimientos especiales de educación es una tarea difícil de realizar a corto plazo, no obstante debe trabajarse en áreas de conseguirla.

El primer grupo social al que deben dirigirse los esfuerzos es la familia, con esto no se quiere decir que otros ámbitos deban esperar su turno, sino que es quizás el grupo más importante debido a que en él se nace, crece y muere como persona, esto es, es el grupo social en el que generalmente se permanece por más tiempo, de ahí la importancia de hacer todo cuanto esté en nuestras manos para que haya aceptación y apoyo dentro del grupo familiar que posibiliten un desarrollo en las condiciones más favorables para el sujeto con necesidades especiales.

A pesar de que la familia es un grupo social con relevancia indiscutible para el desarrollo del ser humano, y aún más cuando existe un miembro especial, no se han realizado trabajos significativos, o por lo menos no se tiene información, ya que por lo regular quienes escriben acerca de la atención hacia sujetos con requerimientos especiales enfocan sus orientaciones con la finalidad de sensibilizar a los especialistas involucrados en dicha tarea, y , dejan un pequeño apartado para hablar del trabajo que debe hacerse con padres, más como una sugerencia general. Es preciso retomar la importancia que tienen los padres en la labor de estimulación de los niños con requerimientos especiales de atención para que intervengan adecuadamente desde etapas tempranas.

Basándose en el objetivo principal del presente trabajo, de hacer

sugerencias para el trabajo con padres, se puede concluir que es posible realizar un trabajo significativo, en el que se den aprendizajes reales y efectivos, si se elabora un plan a seguir en el que sobresalgan los intereses y necesidades de los padres acerca de la situación de su hijo, que lleguen a comprender cómo se produce la adquisición de un conocimiento, llevando a la práctica una producción propia, construida por ellos mismos; convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico de aprendizaje y evitar la separación entre teoría y práctica.

Esto significa acercarlos a los planteamientos constructivistas de manera práctica con ello se conseguirá un compromiso mayor en la tarea de estimular a su hijo, pues sabría cuál es la finalidad de cada ejercitación y se fomentaría el interés por saber cada vez más para buscar mayores posibilidades de estimulación con su hijo, este es un trabajo a largo plazo, sin embargo, hasta la fecha no se tienen resultados positivos de otras intervenciones y que además perduren a lo largo de la vida del menor con necesidades especiales.

La realidad de los niños, jóvenes y adultos con requerimientos especiales no se modifica con el sólo hecho de que se pongan en práctica 'talleres de padres', hace falta mucho más, pero se considera que si a través de este tipo de trabajo se colabora para que los niños especiales tengan un trato más justo, ya que se les estaría integrando a ese grupo social del que formarían parte toda su vida, entonces es necesario hacerlo.

Sobre todo porque se tiene presente que los planteamientos sexenales se quedan en meras propuestas o no se hace lo conducente para llevarlas a cabo hasta lograr el éxito; la construcción social de

un proyecto educativo para la escuela pública se observa lejano toda vez que no se parte de la experiencia concreta de los docentes y se propicia la reflexión.

A pesar de todo, se debe trabajar por la transformación de este orden de cosas y aprovechar ciertas pautas que dan las autoridades para hacer propuestas relevantes y sobre todo defenderlas, como es el Proyecto Escolar emanado de cada escuela y centro de trabajo.

Así la integración de personas con necesidades educativas especiales podría estar encaminada hacia logros graduales pero efectivos, y no como suposiciones.

La participación del psicólogo es esencial en el trabajo con padres, ya que es la persona que debe reunir las características necesarias para guiarlos, puesto que por formación debe tener mayor aproximación a lo que son las operaciones del pensamiento, a la manera como se adquiere el conocimiento.

Resulta primordial que el psicólogo maneje los postulados constructivistas, ya que será la persona en quien recaerá el mayor peso del trabajo con padres, incluso con otros especialistas, dependerá de la actitud, disposición y manejo de la teoría y práctica que tenga para obtener logros favorables del taller.

BIBLIOGRAFIA

- Andolfi, M., (1989). Terapia Familiar. Un Enfoque Interaccional. México, D. F. Ed. Paidós, págs. 17-28
- Bassedas, E., et. al., (1991). Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico. Barcelona, España. Ed. Paidós. págs. 71-80.
- ✓ Bricker, D. (1991). Educación Temprana en Niños de Riesgo y Disminuidos. México, D. F. Ed. Trillas. págs. 13-42 y 159-175.
- Cabrera y Sánchez, C. (1980). La Estimulación Precoz. Un Enfoque Práctico. Madrid, España. Ed. Pablo del Río.
- Coll, C. (1988). La Construcción de Esquemas de Conocimiento en el Proceso Enseñanza-aprendizaje. en Pedagogía Operatoria, Antología, México, D. F., Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., págs. 317-355.
- Cuadernos de Integración Educativa. Proyecto General para la Educación Especial en México. (1994). México, D.E.E. SEP, Cuadernos 1,2,3,4,5.
- Delval, J. (1994). El Desarrollo Humano. Prefacio. España. Ed. Siglo XXI.
- García, C. (1993). Una Escuela Común para Niños Diferentes: La Integración Escolar. Barcelona, España. Publicaciones Universitarias.
- Grau, X. (1988). Aprender de la Realidad. en Pedagogía Operatoria, Antología. México, D. F. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C. págs 87-96.
- Heese, G. (1993). La Estimulación Temprana en el Niño Discapacitado. Buenos Aires, Argentina. Ed. Panamericana.

- Hidalgo, J. (1989). Pedagogía Operatoria, Antología. México, D. F. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- Hidalgo, J. (1992). Aprendizaje Operatorio. México, D. F. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C. págs. 107-124
- Hidalgo, J. (1996). Constructivismo y Aprendizaje Escolar. México, D.F. Ed. Castellanos. págs. 277-320.
- Koplowitz, H. (1988). La Epistemología Constructivista de Piaget. México, D. F. en Pedagogía Operatoria, Antología. Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- Labinowicz, E. (1982). Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza. México. Fondo Educativo Interamericano.
- Lévy, J. (1993). El Bebé con Discapacidades. Del Acogimiento a la Integración. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Lewis, V. (1991). Desarrollo y Déficit. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Löwe, A. (1992). Estimulación Temprana del Bebé Sordo. Buenos Aires, Argentina. Ed. Panamericana.
- Lomax, E. (1980). Estimulación y Optimización del Desarrollo Intelectual, en Pautas Científicas del Cuidado Infantil, México. Ed. Trillas.
- Moreno, M. (1988). La Teoría de Piaget y la Enseñanza, en Pedagogía Operatoria, Antología. México, D. F.
- Nieto, G. (1994). Una Guía para Estimar los Primeros Años de Desarrollo del Niño. México, D. F.
- Panza, M. (1989). Las Aportaciones de Jean Piaget al Análisis de las Disciplinas en el Currículo. México. U.N.A.M. -CISE
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). Psicología del Niño. Madrid,

España. Ed. Morata.

Piaget, J. (1980). Seis Estudios de Psicología. México. Ed. Seix Barral.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México. S.E.P.

Programa para la Educación 95 2000. México. S.E.P.

Política para la Modernización en la Educación Inicial. 1992. México. S.E.P.

Rodríguez, M. y Gutiérrez, M. (1989). Las Necesidades Educativas en la Escuela Ordinaria. Madrid, España. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Ulbricht, W. (1987). Neurología Pediátrica. Buenos Aires, Argentina. Ed. Médica Panamericana. págs. 60-104.

ANEXO 1

Cuestionario

Aplicado al Personal de Centros de Desarrollo Infantil

¿Qué cantidad de alumnos atiende en su grupo?

¿Utiliza algún tipo de programación para realizar sus actividades con los niños?

¿Que estudios realizó antes de trabajar con los niños en el CENDI?

¿Ha detectado algún problema en sus alumnos?

¿A quien recurre cuando detecta problemas en sus alumnos?

¿Recibe capacitación para elevar sus recursos técnico-pedagógicos?

¿Cómo es la relación entre usted y los padres de familia?

¿Alguna persona en el CENDI realiza pláticas o cursos para padres de familia?